

”Ei me saada tappaa mitään!”
**Emansipatorinen myötätunto ja moraalinen transformaatio
luontokouluretkellä**

Helsingin yliopisto
Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Huhtikuu 2019
Emma Kurenlahti

Ohjaaja: Jaakko Hilppö,
(Lasse Lipponen)



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Emma Kurenlahti		
Työn nimi - Arbetets titel ”Ei me saada tappaa mitään!” Emansipatorinen myötätunto ja moraalien transformaatio luontokouluretkellä		
Title ”We shouldn’t kill anything!” Emancipatory compassion and the transformation of morality		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Jaakko Hilppö, (Lasse Lipponen)	Aika - Datum - Month and year Huhtikuu, 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 130 s.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Kestävän maailmantilan saavuttamiseksi huolenpidon ja myötätunnon edistämistä on pidetty ensisijaisena kasvatuksen tehtävänä. Tästä syystä moraalien ja arvoihin sidoksissa olevaa myötätuntoa tulee tarkastella käytännön kasvatustoiminnan kontekstissa. Tämä tutkimus käsittelee myötätuntoa empiirisesti havaittavana sortoa ja väkivaltaa vastustavana emansipatorisena toimintana. Tutkimuksessa tarkastellaan neljäsluokkalaisten luontokouluretken moraalien rakentumista emansipatorisen myötätunton teoreettisen käsitteellistämisen pohjalta kestävyys- ja ympäristökasvatuksen sekä aikaisemman myötätuntotutkimuksen viitekehyksistä. Tutkimuksen hypoteesina asetetaan oletettuna, että toimijoiden arvoja ja moraalikäsityksiä ilmentäviä emansipatorisia myötätuntotekojä esiintyy luontokouluretkellä ja niiden välityksellä rakennetaan moraalien ja myötätunnon suuntautumista ohjaavaa institutionaalista huolenpidon piiriä. Tutkimuksen lopuksi määritellään myötätunnon merkitystä kokonaisvaltaista kestävyyttä tuottavalle kasvatustoiminnalle.</p> <p>Emansipatorisen myötätuntoteon teoreettinen käsitteellistäminen perustuu empiiriseen havaintoon sekä myötätuntoon, rakenteelliseen väkivaltaan ja emansipatoriseen toimintaan liittyviin teoreettisiin tutkimuksiin. Tutkimuksen tulosten saavuttamiseksi on hyödynnetty sosiaaliseen konstruktionismiin pohjaavaa laadullista metodologiaa sekä grounded theory -lähestymistapaa, jonka pohjalta aineistoa on tarkasteltu kriittistä diskurssianalyysia ja vuorovaikutusanalyysia hyödyntäen. Emansipatorisia myötätuntotekojä havainnoidaan videoaineistosta, joka käsittelee neljäsluokkalaisten luontokouluretken.</p> <p>Luontokouluretkellä esiintyi emansipatorisia myötätuntotekojä. Kyseiset teot esiintyivät aineistossa lajirajat ylittävänä ilmiönä ja niiden välityksellä rakennettiin institutionaalista huolenpidon piiriä suhteessa ei-ihmiselämään. Tämän lisäksi emansipatorisilla myötätuntoteoilla ilmaistiin useita moraalien rakentumiseen liittyviä tekijöitä, joista osa voitiin määrittää itsessään sortavaksi toiminnaksi. Näihin tekoihin liittyvissä väkivaltaa ja sortoa määrittävissä normatiivisissa prosesseissa opettajat ilmensivät moraalista valtaa suhteessa oppilaisiin. Jotta kasvatustoiminnalla voidaan edistää kokonaisvaltaista kestävyyttä, tulee sen kontekstissa voida kyseenalaistaa ja muuttaa väkivaltaa ja sortoa määrittäviä moraalienormeja ja huolenpidon piirin rajoja oppilaiden ja opettajien kestävyyttä edistävän myötätunnon perusteella. Myötätuntoa edistävän kasvatust- ja opetustoiminnan tulisi perustua ihmisen väkivaltaisuuden tunnistamiseen, jotta myötätunnon esiintyminen ei esty väkivallattomiksi ja väkivaltaisiksi miellettyjen toimijoiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord moraalikasvatus, ympäristökasvatus, myötätunto, huolenpidon piiri, väkivalta, sorto		
Keywords moral education, environmental education, compassion, circle of concern, violence, oppression		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Emma Kurenlahti		
Työn nimi - Arbetets titel ”Ei me saada tappaa mitään!” Emansipatorinen myötätunto ja moraalien transformaatio luontokouluretkellä		
Title ”We shouldn’t kill anything!” Emancipatory compassion and transformation of morality		
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational Science		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master’s Thesis / Jaakko Hilppö, (Lasse Lipponen)	Aika - Datum - Month and year April, 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 130 pp.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>The promotion of care and compassion has been regarded as primary goals of education in order to achieve a more sustainable world. For this reason, compassion—inseparably related to both moral and values—should be studied in the context of practical education. The aim of this thesis is to analyze compassion as an empirically observable phenomenon that manifests as emancipatory action targeted against violence and oppression. The data, consisting of video recording of a nature school field trip among 10-11 year olds, is approached in the theoretical frameworks of sustainability- and environmental education as well as that of compassion research. By theoretically conceptualizing acts of emancipatory compassion, the focus of this study is on the analysis of moral construction. The hypothesis is that these acts are embodied in order to negotiate and criticize the institutional limits of compassion and the emerging circle of concern. As a conclusion, the meaning of compassion is discussed in the context of educating for holistic sustainability.</p> <p>The theoretical conceptualization of emancipatory compassion is based on both empirical observations and theoretical studies concerning compassion, constructional violence, and emancipatory action. Qualitative methodology in the general framework of social constructionism and approaches of grounded theory are utilized in order to analyze the video-ethnographic data using methods of critical discourse analysis and interaction analysis.</p> <p>In the data, there were several occurrences of acts of emancipatory compassion. The phenomenon manifested as exceeding the limitations between human and non-human life, and served to construct the institutional circle of concern in relation to other forms of life. Acts of emancipatory compassion were also used to express several factors relating to the construction of morality; some of these interpreted as acts of oppression in themselves. In relation to normative attempts to define the meaning of both violence and oppression, the teachers embodied moral authority over the students. It is concluded that education promoting holistic sustainability should acknowledge the essential meaning of compassion in the context of education in order to allow the questioning of established moral norms, encourage negotiating the limits of the circle of concern, and to recognize implicit manifestations of violence and oppression. It is also stated, that by identifying the inherently violent nature of the human condition, it is possible to overcome the boundaries constructed by perceiving particular agents as either violent or non-violent—inhibiting inclusive promotion of compassion towards subjects interpreted as being in the wrong.</p>		
Avainsanat - Nyckelord moraalikasvatus, ympäristökasvatus, myötätunto, huolenpidon piiri, väkivalta, sorto		
Keywords moral education, environmental education, compassion, circle of concern, violence, oppression		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	TEOREETTINEN TAUSTA	6
2.1	Myötätunnon suuntautuminen	6
2.1.1	Huolenpidon piirin laajeneminen	10
2.1.2	Uhrin, väkivallan ja hyvinvoinnin muuttuvat määritelmät	14
2.2	Arvot ja moraali myötätuntoa edistävän kasvatuksen haasteina	17
2.2.1	Kasvatus indoktrinaatioon ja advokaatioon kohdistuvan kritiikin näkökulmista	18
2.2.2	Transformatiivinen oppiminen pluralismin edellytyksenä	20
2.2.3	Sorrolta vapauttava transformatiivinen oppiminen	21
2.2.4	Opettajan arvot ja oppilaan osallisuus	24
2.2.5	Oppilas moraalisenä toimijana	27
2.2.6	Myötätunto ja moraalikasvatus	30
2.3	Emansipatorinen myötätuntoteko	33
3	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	36
4	TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TIETEENFILOSOFISET TAUSTAOLETUKSET	37
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	41
5.1	Aineiston hankinta	41
5.2	Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen eteneminen	43
5.2.1	Väkivallan ja myötätuntoteon suhteen määrittäminen	43
5.2.2	Aineiston analyysi ja emansipatorisen myötätuntoteon määrittäminen	48
6	TUTKIMUSTULOKSET	57
6.1	Emansipatoriset myötätuntoteot luontokouluaineistossa	57
6.2	Inklusiiviset myötätuntoteot	60
6.2.1	Näkökulman inklusiota velvoittava myötätuntoteko	61
6.2.2	Toiminnalle moraalinormeja ja arvoja asettavat myötätuntoteot	63
6.3	Kritisoivat myötätuntoteot	65
6.3.1	Oppilaiden normatiivista toimintaa vastustavat myötätuntoteot vertaisryhmässä	65
6.3.2	Oppilaiden moraalista vastaista toimijaa määrittävät myötätuntoteot vertaisryhmässä	67

6.3.3	Opettajien asettamia moraalinormeja kyseenalaistavat myötätuntoteot	70
6.3.4	Opettajan normatiivista toimintaa vastustavat myötätuntoteot	71
6.3.5	Opettajien moraalista tuomiota ilmentävät myötätuntoteot	73
6.3.6	Opettajien valtaa moraalikäsitusten konfliktissa ilmentävät myötätuntoteot	76
6.4	Institutionaalinen huolenpidon piiri	80
6.4.1	Itseisarvoa ja huolenpidon piiriä ilmentävä myötätuntoteko	81
6.4.2	Välineellistävä myötätuntoteko	84
7	TULOSTEN TARKASTELU	87
7.1	Emansipatoriset myötätuntoteot empiirisesti havaittavana ilmiönä	87
7.2	Emansipatoriset myötätuntoteot moraalisuuden määrittäjinä	89
7.3	Myötätuntoteon kohde huolenpidon piirin määrittäjänä	90
7.4	Myötätuntoteot moraalisen vallan rakentajina ja kyseenalaistajina	93
8	LUOTETTAVUUS	97
9	POHDINTAA	104
9.1	Emansipatoriset myötätuntoteot moraalin transformaation mahdollistajina	104
9.2	Opettajan ja oppilaan arvot kasvatustoiminnan moraalin määrittäjinä	107
9.3	Vastuun, vapauden ja huolen(pidon) dynamiikka kestävyyden edellytyksenä	110
9.4	Myötätuntoteot moraalisen toimijuuden ja toimijan rakentajina	113
9.5	Elämän väkivaltaisuus kestävän myötätuntokulttuurin perustana	115
	LÄHTEET	118

TAULUKOT

Taulukko 1. Ulottuvuuskategoriat.....	45
Taulukko 2. Väkivallan ja myötätunnon keskinäinen esiintyminen	47
Taulukko 3. Emansipatoriset myötätuntoteot	52
Taulukko 4. Huolenpidon laatu.....	53
Taulukko 5. Emansipatoriset myötätuntoteot moraalisenä toimintana	54
Taulukko 6. Emansipatoristen myötätuntotekojen suuntautuminen aineistossa.....	59

1 Johdanto

"Ei me saada tappaa mitään!". Tämä videoaineistossa esiintynyt oppilaan öökkään kohdistama myötätuntoteko vaikutti merkittävästi pro gradu -tutkielmani muodostumiseen. Samaistuin oppilaan tilanteeseen ja tämä herätti kiinnostukseni kasvatustoiminnassa rakentuvaa moraalialueita kohtaan. Pro gradu -tutkielmani välityksellä pyrin ottamaan ensimmäisiä tieteellisiä askelia kohti moraalikasvatuksen tematiikan ymmärtämistä.

Käsitykseni olevaisesta perustuu luonnon ja eliöiden itseisarvon tunnistamiseen. Tämä maailmankuva asettaa itseni tiettyyn positioon suhteessa tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön, myötätuntoon, sillä oma käsitykseni maailmasta asettaa myötätunnon kohteeksi myös muun kuin ihmiselämän. Tästä maailmankuvastani kumpuavan subjektiivisen kokemukseni mukaan ihmisten toisiin lajeihin muodostamat merkitykselliset suhteet eivät saa useinkaan niiden ansaitsemaa arvoa kasvatuksen ja yhteiskunnan kontekstissa. Usein tässä yhteydessä valtakulttuuri edellyttää luonnontieteiden mukaista objektiivista lähestymistapaa suhteessa luontoon ja ei -ihmiselämään. Tämä välineellinen lähestymistapa asettaa itseisarvoon perustuvat merkitykselliset suhteet toisarvoiseen asemaan, sillä niiden ei katsota kuuluvan luonnontieteiden kontekstiin. Tämä oletus on ohjannut pro gradu -tutkielmani muotoutumista ja tästä lähtökohdasta tutkimukseni myös motivoituu.

Pro gradu -tutkielmani on osa professori Lasse Lipposen johtamaa, Suomen akatemian rahoittamaa tutkimushanketta: *"Myötätuntokulttuurien rakentuminen varhaiskasvatuksessa"*. Tutkimuksessani tarkastelen myötätuntokulttuuria ilmiönä, joka liittyy keskeisesti kestävästä tulevaisuudesta rakentumiseen ekokriisin aikakaudella. Ekologisessa maailmantilassa tapahtuvat äkilliset muutokset uhkaavat ihmisten olemassaolon perusteita. Kyseiset muutokset kuten ilmastonmuutos ja luonnon monimuotoisuuden väheneminen voidaan nähdä seurauksina, jotka juontuvat ihmisten talouskasvuun pohjautuvan hyvän elämän ja hyvinvoinnin tavoittelusta (Kahn, 2010). Tämä tapa rakentaa hyvinvointia on lähtökohtaisesti kestävämmällä pohjalla, sillä se perustuu kulutuksen ihanteeseen, jota maapallon kantokyky ei kestä. Ylikulutuksen seurauksena elämän edellytykset vaarantuvat maailmanlaajuisesti ja täten esimerkiksi ekonomisti Manfred Max-Neefin (2010) mukaan nykyistä maailmantilaa voidaan luonnehtia ihmisyyden kriisiksi, jonka ratkaiseminen edellyttää talousjärjestelmän uudelleen määrittelyä.

Talousjärjestelmän yhteiskunnallista roolia uudelleen hahmoteltaessa on pyritty nostamaan keskiöön kokonaisvaltaisen kestävyys ja hyvinvoinnin näkökulmat. Tässä prosessissa ihmisten toimintamahdollisuudet ja elämän merkityksellisyys on määritetty nykyistä bruttokansantuotetta paremmiksi hyvinvoinnin mittareiksi (Nussbaum, 2011; Salonen & Rouhinen, 2015). Hyvinvoinnin uudelleen määrittelyssä myötätunnolla on keskeinen rooli, sillä myötätunto perustuu filosofi Martha Nussabumin (2014) mukaan ihmisen muodostamiin merkityksellisiin suhteisiin. Nämä suhteet tulisi asettaa keskiöön uutta hyvinvointikäsitystä määriteltäessä (Nussbaum, 2011).

Nykyisten kasvatustutkimusten on koettu tukevan muiden tavoitteiden lomassa kestäväntä hyvinvoinnin tuottamisen ideologiaa (Kahn, 2010; Värr, 2018). Tällöin käytännön kasvatustoimintaa ohjaa pakottava talouskasvun ihanne ja talouden ensisijaisuus määrittää kasvatustutkimusten toimintaa. Tämän myötä ihmiselämän merkityksellisyys näyttäytyy toisarvoisena kasvatuksen päämääränä (Kahn, 2010; Salonen & Bardy, 2015; Värr, 2018).

Kasvatuksella on kuitenkin nähty olevan keskeinen rooli kestäväntä neoliberalistisen, vapaisiin markkinoihin ja kilpailuun, perustuvan talouspoliittisen suuntauksen haastamisessa (Kahn, 2010; Kopnina & Cherniak, 2016; Norat, Herreria & Martinez-Rodriguez, 2016; Värr, 2018). Kestävyys- ja ympäristökasvatuksen tutkijoiden keskuudessa on esitetty, että kasvatuksen kontekstissa tulisi nostaa keskiöön ihmisen elämän merkityksellisyys sekä yksilöiden ja yhteisöjen moraaliin pohjautuva vastuu muusta olevaisesta. Kasvatuksen perustaksi on ehdotettu muun muassa moraaliin sidoksissa olevan huolenpidon ja myötätunnon edistämistä suhteessa ihmisiin, kaikkeen elämään sekä luontoon (Kahn, 2010; Kopnina & Cherniak, 2016; Norat ym., 2016; Salonen & Bardy, 2015; Värr, 2018). Tämän mukaisesti apulaisprofessori Arto O. Salonen ja Sauli Rouhinen (2015) ovat tähdentäneet, että kestäväntä tulevaisuuden edellytyksenä on ihmisen huolenpidon piirin ulottuminen myös muuhun kuin ihmiselämään ja jopa elottomiin kokonaisuuksiin. Tällöin ihmisen moraalinen vastuu rakentuu laaja-alaiselle pohjalle.

Ihmisen vastuullisuus perustuu moraalikäsitteisiin, jotka määrittävät osaltaan ihmisen toiminnan kestävyttä (Kopnina & Cherniak, 2016; Salonen & Rouhinen, 2015; Värr, 2018). Kasvatus- ja opetustoiminnassa moraalit eli käsitteet hyvästä ja pahasta sekä oikeista ja väärästä määrittyvät arkisessa vuorovaikutuksessa (Thornberg, 2009). Täten

institutionaalisessa kasvatustoiminnassa uusinnetaan ja uudistetaan myös kestämyyttä tuottavat arvot päivittäisen toiminnan välityksellä. Tästä syystä kasvatustustoiminnan arjessa rakentuvaa moraalialia ja siihen liittyviä arvoja tulee tarkastella kriittisestä näkökulmasta. Tällöin voidaan arvioida sitä, edistetäänkö tällä toiminnalla kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin perustuvaa kestävää kehitystä.

Asetun tutkimuksessani tulkitsemaan tämän kyseisen kestävyuden näkökulmasta kriittisesti niitä moraalialia konstruktioita, joita toimijat ilmentävät myötätunnon välityksellä kasvatustoiminnan kontekstissa. Tästä näkökulmasta käsin pyrin tunnistamaan niitä moraalialin muodostumiseen liittyviä tekijöitä, jotka osaltaan tuottavat kestäviä tai kestäättömiä vuorovaikutuksen rakenteita.

Tutkimuksessani lähestyn moraalialin rakentumista tulkiten videoaineistosta toimijoiden ilmentämää myötätuntoa. Tarkasteluni kohteena on videoitu neljäsluokkalaisten luontokouluretki. Tästä aineistosta tarkastelen myötätuntotekojen välityksellä toimijoiden rakentamaa yksilöllistä ja yhteisöllistä moraalialia mukaillen Nussbaumin (2014) oletusta siitä, että myötätuntoon liittyy aina yksilön moraalialinen tulkinta käsillä olevasta tilanteesta. Tutkimuksessani keskityn tarkastelemaan myötätuntoa emansipatorisena, sortoa ja väkivaltaa vastustavana, moraalialisena toimintana. Keskeiseksi valtaan liittyväksi kysymykseksi muodostuu tällöin se, pystyvätkö oppilaat ja opettajat suojelemaan myötätunnon kohdetta muuttamalla väkivaltaa ja sortoa oikeuttavia arvoja ja moraalialinormeja.

Jotta voin tulkita luontokouluretkellä ilmenevään myötätuntoon perustuvaa moraalialin rakentumista, määritän tässä tutkimuksessa emansipatorista toimintaa ilmentävän myötätunnon emansipatorisiksi myötätuntoteoiksi. Tämän käsitteen avulla pyrin saattamaan myötätunnon emansipatorialin luonteen empirialista havaittavaan muotoon. Määritän tutkimuksessani myötätunnon kyseisen havaittavuuden edellyttämällä tavalla Lipposta (2018) mukaillen toiminnaksi, joka ilmenee tekoina toimijoiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimukseni tarkoituksena on täten hypoteettialin oletuksen pohjalta testata sitä, voidaanko teoreettialisesti määrittämiäni emansipatorialia myötätuntotekoja havaita empirialisestii luontokouluretken toimijoiden vuorovaikutuksessa. Pyrkimyksenäni ei ole kartoittaa laaja-alaisestii kyseisen ilmiön empirialistää esiintymistä vaan tutkimukseni painottuu myötätunnon uuteen teoreettialiseen jäsentämiseen ja sen empirialisestii havaittavuuden todentamiseen osana moraalialin rakentumiseen liittyvää toimintaa.

Tarkastelen luontokouluretkellä ilmeneviä emansipatorisia myötätuntotekoja aikaisemman myötätuntotutkimuksen sekä kestävyys- ja ympäristökasvatuksen arvo- ja moraali-keskustelujen näkökulmista. Tästä teoreettisesta viitekehyksestä käsin lähestyn kyseisiä myötätuntotekoja kriittisesti suhteessa kaikkeen elämään ilman perustavanlaatuista oletusta siitä, että myötätunto itsessään olisi aina edistettävää ja ”hyvää” kestävyiden näkökulmasta. Täten tulkitseen myötätunnon luonnetta myös suhteessa kasvatuksen tuottamaan oppilaan vapauteen ja vastuuseen, elämän merkityksellisyyteen sekä huolenpidon piiriin. Näiden kestävyys- ja ympäristökasvatuksen tutkijoiden keskuudessa usein ristiriitaisinakin pidettyjen tekijöiden on argumentoitu eri näkökulmista edistävän kestävä tulevaisuuden rakentumista. Tutkimukseni *Pohdintaa* -luvussa osallistun tähän kestävyys- ja ympäristökasvatuksen moraali- ja arvokeskusteluun määrittäen myötätunnon merkitystä osana kestävyyttä edistävää kasvatustoimintaa.

Pro gradu -tutkielmassani en sitoudu mihinkään tiettyyn kestävyttä edistävän kasvatuksen suuntaukseen niiden määrittelyissä esiintyvien huomattavien samankaltaisuuksien ja päällekkäisyyksien tähden. Näitä suuntauksia ovat esimerkiksi ympäristökasvatus, kestävä kehityksen kasvatus, luontokasvatus (Heinonen & Luomi, 2008), kestävyyskasvatus (Tani, 2016), ekopedagogiikka (Kahn, 2010), ekososiaalinen sivistys (Salonen & Bardy, 2015), ekologinen sivistys (Värri, 2018) ja ilmastokasvatus (Tolppanen, Aarnio-Linnanvuori, Cantell & Lehtonen, 2017). Kestävyyskysymysten parissa työskentelevien keskuudessa ei ole saavutettu yhteisymmärrystä siitä, millä tavalla samankaltaisina pidetyt suuntauksset, kuten ympäristökasvatus ja kestävä kehityksen kasvatus, tulisi määritellä (Tani, Cantell, Koskinen, Nordström & Wolff, 2007). Näitä suuntauksia on yritetty erottaa toisistaan painottamalla ympäristökasvatuksessa ekologisen kestävyiden lähtökohtia. Tästä huolimatta myös kestävä kehityksen kasvatuksessa ekologinen kestävyys on keskeisessä asemassa (Heinonen & Luomi, 2008).

Tässä tutkimuksessa käytän kestävyys- ja ympäristökasvatus -käsitettä kuvaamaan kaikkia niitä kasvatuksen suuntauksia, joiden keskeisenä tavoitteena on ihmiskunnan toiminnan kestävyiden edistäminen. Tätä kokoavaa käsitettä käyttää myös Suomessa perustettu Sirene, joka on monialainen kestävyys- ja ympäristökasvatuksen tutkijaverkosto (Tani, 2016).

Pro gradu -tutkielmani rakenne etenee seuraavalla tavalla: *Johdanto* -kappaleen jälkeen luvussa, *Teoreettinen tausta*, havainnollistan aikaisempaa myötätuntotutkimusta ja kasvatukseen liittyvää arvo- ja moraalikeskustelua keskittyen erityisesti kestävyys- ja ympäristökasvatuksen tieteellisissä keskusteluissa esitettyihin näkökulmiin. Kyseisen luvun lopuksi käsitteellistän teoreettisesti emansipatorisen myötätuntoteon. *Teoreettinen tausta* -luvun jälkeen esittelen tutkimukseni tarkoituksen ja siitä nousevat tutkimuskysymykset. Tästä siirryn esittelemään tutkimukseni tieteenfilosofisia lähtökohtia ja tutkimusmenetelmällisiä sekä aineiston valintaan ja hankintaan liittyviä ratkaisujani. Tämän jälkeen *Tulokset* -luvussa havainnollistan tutkimukseni tuloksia kuvaten emansipatoristen myötätuntotekojen esiintymistä aineistossa. *Tulosten tulkintaa* -luvussa tarkastelen tuloksiani aikaisemman myötätunto- ja moraalitutkimuksen näkökulmista. Tämän jälkeen esittelen tutkimukseni luotettavuuteen liittyviä tekijöitä *Luotettavuus* -luvussa. Lopuksi tutkimuksen *Pohdintaa* -luvussa osallistun kasvatuksen arvo- ja moraalikeskusteluun, jota on käyty viime aikoina kestävyys- ja ympäristökasvatuksen tutkijoiden keskuudessa. Tämän myötä asetun kriittisesti tulkitsemaan luontokouluretken tapahtumia kestävyiden näkökulmasta.

2 Teoreettinen tausta

Tässä luvussa havainnollistan tutkimukseni edellyttämällä tavalla aikaisempaa myötätuntotutkimusta ja siihen liittyvää laajenevan huolenpidon piirin määritelmää. Tuon esille myös niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat toimijoiden moraalisesti merkityksellisten suhteiden muodostumiseen sekä täten myötätunnon suuntautumiseen ja sen ilmenemiseen. Keskityn kuvailemaan näistä tekijöistä varsinkin uhrin, hyvinvoinnin ja väkivallan määrittymistä myötätuntoteon kohteeseen liittyvinä ilmiöinä. Tämän jälkeen havainnollistan viimeaikaista kasvatuksen arvo- ja moraalikeskustelua keskittyen kestävyys- ja ympäristökasvatuksen tutkimuksen kontekstissa esitettyihin näkökulmiin. Lopuksi määrittelen teoreettisesti kuvaamani teoreettisen viitekehyksen ja empiiristen havaintojeni pohjalta emansipatorisen myötätuntoteon, jonka esiintymistä tarkastelen tässä tutkimuksessa suhteessa moraalien rakentumiseen ja moraaliseen toimintaan.

2.1 Myötätunnon suuntautuminen

Tutkimuksessani tarkastelen myötätuntoa yksilöiden ja yhteisöjen arvoja ja moraalikäsitteitä ilmentävänä toimintana. Tässä luvussa kuvaan niitä arvoihin ja moraalikäsitteisiin liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat myötätunnon suuntautumiseen. Tältä pohjalta tulkitsen niitä moraalikäsitteitä ja arvoja, joita teoreettisesti määrittämäni emansipatorinen myötätuntoteko ilmentää luontokouluretken kontekstissa.

Myötätunnon teoreettinen jäsentäminen ja sen empiirinen havaittavuus edellyttää kyseisen ilmiön määrittämistä suhteessa aikaisempaan myötätuntotutkimukseen. Aikaisemmin toteutettujen tutkimusten kontekstissa myötätuntoa on käsitteellistetty ja määritetty useilla eri tavoin. Myötätuntoa on kuvattu esimerkiksi emootioksi, tunteeksi (Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010), sympatiaksi (Aaltola, 2017), hyveeksi (Ruiz & Vallejos, 1999) ja teoksi (Lilius, Worline, Maitlis, Kanov, Dutton & Frost, 2008). Tässä tutkimuksessa määrittelen myötätunnon aikaisempaa empiiristä myötätuntotutkimusta mukaillen teoksi (Hilppö, Rajala, Lipponen, Pursi & Abdulhamed, 2018; Lilius, Worline, Dutton, Kanov & Maitlis, 2011; Lilius ym., 2008; Lipponen, 2018; Rajala & Lipponen, 2018), joka motivoituu koetusta vastuusta suhteessa toisen kärsimykseen (Nussbaum, 2014; Ruiz & Vallejos, 1999). Tämä myötätunto perustuu kognitioon, emootioon ja koettuun tunneyhteyteen suhteessa kärsivään toiseen (Höijer, 2004; Nussbaum, 2001; Pe-

terson, 2017). Myötätuntoa edeltää empatia, jonka avulla tulkitaan kärsivän näkökulmaa suhteessa tilanteeseen (Nussbaum, 2001).

Tutkimuksessani määrittelen empatia- ja myötätuntokäsitteiden eroavaisuuden filosofi Martha Nussbaumin (2001) teoreettisen jäsennyksen pohjalta. Nussbaumin mukaan empatia ei määritä suhdetta kärsivään toiseen, vaan sitä voidaan pitää ainoastaan tämän näkökulman ymmärtämisenä. Tästä syystä muun muassa kiduttaja voi empatian keinoin nauttia kidutettavan kärsimyksestä. Myötätunto puolestaan perustuu huoleen ja tarpeeseen lievittää toisen kärsimystä. Empatian avulla tehdään myötätunnon yhteydessä oletuksia siitä, miten toisen kärsimystä voidaan helpottaa. Näitä oletuksia tehdään aikaisempien käsitysten ja uskomusten pohjalta. Tämä mahdollistaa myös väärin oletusten tekemisen suhteessa toisen tilaan, ja tästä syystä myötätunto ei aina johda kohteen kärsimyksen lievittymiseen (Nussbaum, 2014). Tästä erehtyväisyydestä huolimatta myötätuntoa on kuitenkin esitetty moraaliin liittyvän kasvatuksen perustaksi, sillä sen on katsottu edistävän vastuuta suhteessa toisiin toimijoihin (Peterson, 2017; Ruiz & Vallejos, 1999; Salonen & Bardy, 2015; Värri, 2018).

Kasvatuksen kontekstissa myötätuntoa on tarkasteltu empiirisissä tutkimuksissa yksittäisinä tekoina (Hilppö ym., 2018; Lipponen, 2018; Rajala & Lipponen, 2018). Myötätuntoteoiksi on määritetty esimerkiksi auttaminen, huolenpito, inkluusio ja jakaminen (Lipponen, 2018). Lasse Lipposen, Antti Rajalan ja Jaakko Hilpön (2018) mukaan myötätunto voidaan käsittää kasvatuksen kontekstissa myös sosiaalisen transformaation käynnistäjänä. Tällöin myötätuntoinen toiminta voi muuttaa kärsimystä tuottavia sosio-kulttuurisia käytänteitä organisaatioissa. Kasvatustoimintaan liittyen myötätuntoa on tarkasteltu myös ammattitaidon näkökulmasta. Tämä ammattitaito ilmenee kykynä vastata toisen kärsimykseen kasvatuksen kontekstissa (Hilppö ym., 2018).

Käytännön kasvatustilanteisiin liittyvien tekojen lisäksi myötätunto voi esiintyä monilla eri tavoin. Esimerkiksi Ruizin ja Vallejosin (1999) mukaan myötätuntoinen toiminta voi ilmetä eräänlaisena protestina, joka suuntautuu kärsimystä tuottavaan toimintaan sekä sitä edistäviin normeihin. Tämän lisäksi myötätuntoa voidaan ilmaista myös julkisesti, poliittisesti ja globaalisti suhteessa eri kulttuuritaustaisiin sekä kaukana sijaitseviin toisiin (Höijer, 2004) ja myös lajirajat ylittäen suhteessa muuhun elämään (Oksanen, 2012). Myötätuntotutkimuksen kontekstissa on aikaisemmin keskitytty tarkastelemaan

myötätuntoa, joka suuntautuu toisiin ihmisiin (ks. Goetz ym., 2010). Tämän lisäksi on tutkittu jossain määrin myös eläimiin suuntautuvaa myötätuntoa (Castano, 2012; Jalongo, 2014). Muuhun elolliseen luontoon suuntautuvan myötätunnon tarkastelu on kuitenkin jäänyt empiiristen tutkimusten ulkopuolelle.

Myötätunnon kohteen ja sen päämäärän tarkastelun lisäksi aikaisemmat tutkimukset ovat havainnollistaneet niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat myötätunnon ilmenemiseen. Näiden tutkimusten valossa myötätunto näyttäytyy yhteisön toiminnan rakenteiden ja sääntöjen välityksellä säänneltynä ilmiönä (Georges, 2013; Lilius ym., 2011; Lipponen ym., 2018). Myötätuntoa organisaation kontekstissa tutkineiden Jacoba Liliuksen, Monica Worlinen, Jane Duttonin, Jason Kanovin ja Sally Maitlisin (2011) mukaan työyhteisöjen toiminnan normatiiviset rakenteet vaikuttavat yksilöiden herkkyyteen ilmaista myötätuntoa. Täten voidaan olettaa, että myötätuntoinen toiminta liittyy keskeisesti siihen toimintakulttuuriin ja niihin rakenteisiin, joiden välityksellä yhteisö muodostaa vuorovaikutussuhteitaan. Tästä syystä Lipposen (2018) mukaan organisaation rakenteiden ja sääntöjen tulisi muodostua siten, että ne edistävät myötätuntoista toimintaa yhteisössä.

Kasvatuksen sosiokulttuurinen konteksti vaikuttaa osaltaan myötätunnon ilmenemiseen (Hilppö ym., 2018). Tätä käsitystä tukee Nussbaumin (2014) myötätuntoon liittyvä teoreettinen oletus siitä, että kulttuuriset ja sosiaaliset tekijät ohjailevat sitä, milloin ja ketä kohtaan tunteita sekä myötätuntoa on sopivaa ilmaista. Ihmisten toimintaa sääntelevät esimerkiksi yhteiskunnan ja yhteisön säännöt ja normit (Engeström, 1987). Nämä normatiiviset tekijät vaikuttavat myötätuntotekoihin täten myös kasvatusinstituutioissa.

Professori Lasse Lipponen (2018) on tutkinut myötätunnon sääntö- ja normisidonnaisuutta päiväkodin kontekstissa. Hänen tutkimuksessaan instituution normit ja säännöt vaikuttivat ohjailevan myötätuntotekojä ja niiden ilmenemistä. Myötätuntoteot mukailivat Lipposen tutkimuksessa varhaiskasvatussuunnitelmassa esiintyviä normeja ja sääntöjä, jotka koskivat inklusiota ja huolenpitoa. Täten opetussuunnitelma ohjasi osaltaan myötätunnon suuntautumista. Lipponen havaitsi myös, että aikuiset tekivät päiväkotiryhmässä enemmän myötätuntotekojä kuin lapset. Myötätuntotekojen tekijät määrittivät Lipposen mukaan tällä tavoin luultavasti siitä syystä, että lapset olettivat myötätun-

non ilmaisemisen olevan aikuisten vastuulla. Täten sosiokulttuurisesti rakentuneet normit ohjailivat lasten toimintaa.

Normeihin sidoksissa olevat tekijät kuten arvot ja moraalikäsitteet vaikuttavat myös perustavanlaatuisesti myötätunnon ilmenemiseen. Yhteisön moraalit muodostuu käsitteistä, joilla määritetään sitä, mikä on oikein ja väärin sekä mikä on tavoittelemisen arvoista (Thornberg, 2009). Moraaliin liitoksissa oleva myötätunto ilmaisee osaltaan kulttuurin, yhteiskunnan ja yksilön arvoja sekä moraalisia uskomuksia ja käsitteitä oikeudenmukaisuudesta (Höijer, 2004; Nussbaum, 2014). Tästä syystä myötätunto voidaan myös evätä toisilta, jos näiden kärsimys ei vaikuta täyttävän vääryyden moraalista kriteeriä. Nussbaumin (2014) mukaan kyseisissä tapauksissa ei osoiteta myötätuntoa, jos kärsimys koetaan oikeutetuksi tai sitä ei pidetä riittävän vakavana tilanteeseen nähden. Tähän liittyen Nussbaum on tähdentänyt, että lapset oppivat varhain myötäläimisen taidon, mutta myös sen kenen kärsimykseen tulee reagoida ja millä tavalla.

Myötätunnon ilmenemistä ohjailevat myös yhteisön valtasuhteet ja näitä suhteita voidaan pitää itsessään kärsimyksen tuottajina. Tätä rakenteista ja valtasuhteista juontuvaa kärsimystä kuvatakseen Jane M. Georges (2013) on kehittänyt hoitoalan tutkimukseen liittyvän emansipatorisen teorian myötätunnosta. Tällä teorialla Georges havainnollistaa hoitoalan valtasuhteita, jotka tuottavat kärsimystä. Hänen mukaansa emansipatorisella toiminnalla voidaan purkaa valtasuhteita ja sosiaalisia rakenteita, jotka tuottavat kärsimystä. Täten myötätunto voi hänen mukaansa esiintyä myös laaja -alaisempana, kuin suorassa vuorovaikutuksessa esiintyvänä ilmiönä. Georgesin mukaan myötätuntoisella toiminnalla voidaan pyrkiä muuttamaan kärsimystä tuottavia sosiaalisia prosesseja, jotka ilmenevät esimerkiksi seksisminä ja rasismina. Valtasuhteita muuttamalla voidaan hänen mukaansa mahdollistaa myös sellaisen myötätunnon ilmeneminen, joka valtasuhteiden vääristyessä estyy. Georges on tähdentänyt, että kärsimystä syntyy myös silloin, kun valtasuhteet määrittävät millä tavalla ja mistä asioista voidaan keskustella. Tällöin määritetään myös myötätunnon suuntautumista ja esiintymistä.

Edellä kuvaamani aikaisemmat myötätuntotutkimukset osoittavat, että myötätunto ei automaattisesti edistä yhteistä hyvää, vaan siihen vaikuttavat aina sosiaaliset, kulttuuriset, yhteiskunnalliset sekä poliittiset tekijät. Tästä syystä myötätuntoon ja sen sanomaan tulisi suhtautua kriittisesti ja myötätuntoa tulisi reflektoida eettisistä lähtökohdista (Nuss-

baum, 2014; Peterson, 2017; Ruiz & Vallejos, 1999). Kasvatuksen kontekstissa myötätunto on usein käsitetty edistettävänä, itsessään hyvänä ilmiönä (Peterson, 2017). Tätä oletusta kritisoineet myötätuntotutkijat, kuten Andrew Peterson (2017) sekä Ruiz ja Vallejos (1999), ovatkin tähdentäneet, että kasvatustoiminnassa tulisi keskittyä myös myötätunnon reflektioon myötätunnon edistämisen ohella. Tällöin myötätunnon eettisyyttä ja moraalista sanomaa voidaan punnita osana kasvatustoimintaa.

Edellä kuvattujen myötätunnon suuntautumiseen vaikuttavien normatiivisten, arvoihin, moraaliin ja valtaan, liittyvien tekijöiden välityksellä ei voida kuitenkaan kuvata tyhjentävästi sitä, mikä tekee myötätunnon kohteesta moraalisesti merkityksellisen toimijan, jonka kärsimyksen lievittäminen näyttäytyy myötätuntoon pohjautuvan toiminnan päämääränä kasvatuksen kontekstissa. Tästä syystä myötätunnon teoreettisen käsitteellistämisen, empiirisen havaittavuuden ja kokonaisvaltaisen kestävyysarvioinnin perustana tulee tarkastella myös myötätuntoteon kohteen merkitystä, ja niitä tekijöitä, jotka liittyvät toisten toimijoiden moraalisiin merkityksellistämisprosesseihin.

2.1.1 Huolenpidon piirin laajeneminen

Tässä luvussa kuvaan myötätunnon suuntautumista ohjaavaa huolenpidon piiriä ja siihen kytkeytyvää moraalista merkityksellisyyttä sekä niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat myötätunnon lajirajat ylittävään laaja-alaiseen esiintymiseen toimijoiden keskuudessa. Täten havainnollistan sitä, millä tavalla myötätunto on liitoksissa yksilön arvoihin ja moraalikäsitteisiin syvällisellä elämän merkityksellisyyteen ja kokonaisvaltaiseen kestävyysarvioinnin kytkeytyvällä tavalla. Tämän myötä kuvaan niitä tekijöitä, jotka liittyvät käsitteellistämäni emansipatorisen myötätuntoteon tekijän ilmentämään moraaliseen merkityksellisyyteen teon kohteessa.

Myötätunnon suuntautumista on kuvattu aikaisemmin huolenpidon piirin käsitteellä (Nussbaum, 2014). Nussbaumin (2014) mukaan huolenpidon piiri ilmentää niitä merkityksellisiä suhteita, joihin myötätunnon suuntautuminen perustuu. Huolenpidon piiriin liitetään ne tärkeät ja merkitykselliset toiset, jotka asettuvat osaksi elämämme päämääriä. Myötätuntoa ilmaistaan suhteessa näihin toisiin. Täten myötätunto on sidoksissa ihmisen eudaimoniaan eli kukoistukseen (Nussbaum, 2001), joka on liitoksissa näiden merkityksellisten toisten hyvinvointiin sekä yksilön elämälle asetettuihin päämääriin. Huolenpidon piiri voi muodostua myös liian suppeaksi, ja tällöin myötätuntoa ei ilmais-

ta laaja-alaisesti suhteessa toisiin. Täten ihmisten moraalinen toiminta voi olla myös liian rajoittunutta (Nussbaum, 2014).

Huolenpidon piiri ei kuitenkaan kuvaa stabiilisti yksilön moraalikäsitteitä, vaan siihen liittyy eräänlaista epävakautta. Nussbaumin (2014) mukaan tämä näyttäytyy yksilön myötätunnon epäjohdonmukaisena esiintymisenä, joka juontuu siitä, että toisten merkitys ja tärkeys oman elämämme kannalta vaihtelee tilanteen mukaan. Vaikka myötätunto voi ilmetä epätasaisesti ja epäjohdonmukaisesti, sen ilmaiseminen on kuitenkin aina liitoksissa huoleen, joka nousee kognitiivisesti tulkitusta toisen kärsimyksestä. Tähän liittyen Nussbaum (2001) on tähdentänyt, että myötätunnon ilmaisijan näkökulmasta toisen kärsimys ei ole oikeutettua, vaan sen lievittämiseksi tulee toimia. Kyseiseen kokemukseen liittyy kivuliaita tunteita, jotka juontuvat kärsijän kanssa jaetusta kärsimyksestä sekä koetusta epäoikeudenmukaisuudesta. Myötätunto ilmentää täten kohteessaan tunneyhteyteen perustuvaa merkityksellisyyttä.

Myötätunnon suuntautumisen näkökulmasta Nussbaum (2014) on esittänyt, että merkityksellisyteen perustuvaa moraalista vastuuta kuvastavan huolenpidon piirin tulisi ulottua mahdollisimman laaja-alaisesti käsittämään muita toimijoita. Tätä huolenpidon piirin laajenemista tavoiteltaessa on tärkeää ymmärtää niitä tekijöitä, jotka määrittävät myötätunnon kohdetta. Myötätunnon ilmaiseminen perustuu toisen kärsimyksen kuvitteluun empatian välityksellä (Höijer, 2004; Nussbaum, 2001). Nussbaumin (2014) mukaan myötätunto edellyttääkin samankaltaisten mahdollisuuksien havaitsemisen kohteessaan. Tämä tarkoittaa sitä, että myötätunnon kohteen tilaa ja näkökulmaa täytyy pystyä tulkitsemaan. Myötätunnon ilmaisijalla täytyy olla oletus siitä mitä kärsimys ja hyvinvointi ovat kohteensa kannalta.

Myötätunto mahdollistuu täten suhteessa muihin, jos kyky kärsiä määritetään näiden toisten ominaisuudeksi. Nussbaumin (2014) käsitys myötätunnon ilmenemisestä samankaltaisten mahdollisuuksien pohjalta mukailee Goodpasterin (1978) moraalisen merkityksellisyys teorian. Goodpasterin mukaan toisen moraalinen merkityksellisyys perustuu johonkin tiettyyn samaistuttavaan ominaisuuteen, joka liittyy toisen moraalipiiriin. Goodpaster on esittänyt, että tämän ominaisuuden ei tarvitse olla toisen kyky tuntea ihmisen kaltaista fyysistä ja psyykkistä kipua. Ominaisuus, joka tekee toisesta moraalisesti merkityksellisen voi Goodpasterin mukaan olla elämä. Tällöin olemme mo-

raalisessa vastuussa kaikesta elämästä. Muun elämän kärsimystä ja hyvinvointia voidaan tällöin tulkita myös irrallisena ihmisen kaltaisesta olemassaolosta.

Moraaliseen merkityksellisyyteen liittyvissä kestävyys- ja ympäristökasvatustutkimuksen keskusteluissa on määritelty viime aikoina sitä, keneen myötätunnon ja huolenpidon tulisi suuntautua, jotta ihmiskunnan elinehtojen säilymistä heikentävät kestävyysongelmat voitaisiin ratkaista (Khan, 2010; Kopnina & Cherniak, 2016; Salonen & Bardy, 2015; Värri, 2018). Näissä keskusteluissa kestävä tulevaisuuden edistämisen lähtökohdaksi on esitetty huolenpitoa, joka suuntautuu kaikkiin elollisiin, luontoon ja ekosysteemeihin (Khan, 2010; Kopnina & Cherniak, 2016; Norat ym., 2016; Salonen & Rouhinen, 2015; Värri, 2018).

Kasvatusfilosofi Veli-Matti Värri (2018) on peräänkuuluttanut kasvatustutkijoiden muutosta kohti vastuullista luontosuhdetta painottavaa kasvatuskulttuuria, jotta ihmiskunnan toiminta voi tulevaisuudessa rakentua kestävämmälle pohjalle. Tämän instituution muutoksen Värri näkee välttämättömänä kestävä tulevaisuuden näkökulmasta. Hänen mukaansa eettisen luontosuhteen perustana on vastuullisuuteen kasvaminen, joka perustuu empatiakykyyn ja myötätuntoon. Tällöin ihminen on moraalisisessa vastuussa ihmisten lisäksi myös luonnosta. Huolenpitoa perustavanlaatuisena yhteiskunnallisena toimintana puoltavat Salonen ja Rouhinen (2015) ovat puolestaan esittäneet, että ihmisten huolenpidon piiriin tulisi ulottua koskemaan kaikkia elollisia ja lopulta myös elottomia kokonaisuuksia. Tämän laajenevan huolenpidon piiriin pohjalta voidaan tavoitella merkityksellistä ja kestävä tulevaisuutta. Tutkijoista sekä Värri (2018) että Salonen ja Rouhinen (2015) peräänkuuluttavat merkityksellisten suhteiden rakentumista suhteessa muihin toimijoihin vastavoimana kestävä talouskasvun edistämisen ihanteelle.

Ihmiselle merkitykselliset suhteet liittyvät väistämättä myös sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumiseen. Nussbaumin (2011) mukaan mahdollisuus pitää huolta muusta elämästä voidaan käsittää jopa inhimillisenä tarpeena. Tähän oletukseen pohjautuen Nussbaum on määritellyt kymmenen universaalia eli kaikille ihmisille merkityksellistä tarvetta, toimintamahdollisuutta, joita ihmisten tulisi voida tavoitella elämässään. Nämä toimintamahdollisuudet on määritetty vaihtoehdoksi bruttokansantuotetta mittaavalle kehityksen indikaattorille. Uudelle tavalle mitata hyvinvointia on muodostunut tarve, sillä bruttokansantuote ei ennusta ihmisten todellista hyvinvointia, vaan taloudellinen

vauraus voi jakautua hyvinkin epätasaisesti kansalaisten keskuudessa. Nussbaumin määrittämissä toimintamahdollisuuksissa huomattavassa osassa on tunnepitoisten yhteyksien luominen sekä huolenpito suhteessa toisiin. Yhdeksi kymmenestä toimintamahdollisuudesta on määritetty huolenpitoon perustuvien suhteiden muodostaminen eläimiin, kasveihin ja muuhun luontoon. Tätä luonnon ja muiden elollisten merkityksellisyyttä kuvastaa myös sosiobiologien Edward O. Wilsonin (1984) ja Stephen R. Kellerin (1993) oletus siitä, että ihmisellä on biologinen ja psykologinen taipumus muodostaa tunnepitoisia suhteita luontoon. Heidän mukaansa ihminen voidaan käsittää jopa perimmäiseltä olemukseltaan virittäytyneenä rakastamaan muuta elämää.

Kaikkeen elämään ja luontoon suuntautuva huolenpito voi sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumisen lisäksi tarjota hyvät lähtökohdat yksilöiden kokonaisvaltaista kestävyyttä edistävälle toiminnalle. Tutkimusten perusteella vaikuttaa sille, että luontoon kohdistuva myötätunto ja huolenpito edistävät ympäristömyönteistä käyttäytymistä (Lumber, Richardson & Sheffield, 2017; Pfattheicher, Sassenrath & Schindler, 2016; Schultz, 2002). Luontoa kohtaan osoitettu myötätunto edistää myös osaltaan yksilön luontoyhteyden muodostumista (Lumber ym., 2017), ja tämä yhteys vahvistaa puolestaan halukkuutta suojella luontoa (Schultz, 2002).

Luonnossa toteutettu opetustoiminta, jossa keskitytään ainoastaan objektiiviseen tietoon, ei näytä johtavan luontoyhteyden kehittymiseen, ja tältä pohjalta myös halukkuus suojella luontoa voi jäädä muodostumatta. Luontoon suuntautuva huolenpito vaikuttaa vahvistavan affektiivista toimintaa, jossa myötätunto vahvistaa luontoyhteyden muodostumista (Lumber ym., 2017) ja tämä yhteys vahvistaa halukkuutta pitää huolta luonnosta (Schultz, 2002). Vaikuttaa myös sille, että kasvatuksen kontekstissa myötätunnon edistäminen suhteessa ei-ihmiselämään, vähentää muihin ihmisiin ja eläimiin suuntautuvaa väkivaltaa (Castano, 2012). Täten lajirajat ylittävä huolenpito ja myötätunto voidaan käsittää kokonaisvaltaisesti kestävää tulevaisuutta edistäviksi ilmiöiksi.

Myötätuntoteon kohteeseen liittyvän merkityksellisuuden myötä myötätunnon tarkastelun kannalta keskeiseen asemaan nousevat myös ne moraaliin liittyvät käsitykset, jotka määrittävät sitä, mitä voidaan pitää myötätuntoteon kohteen kannalta kärsimystä tuottavana moraalin vastaisena toimintana ja millä tavalla teon kohteen hyvinvointia voidaan edistää. Nämä tekijät näyttäytyvät myös emansipatoristen myötätuntotekojen käsitteel-

listämisen kannalta keskeisinä tekijöinä, sillä ne ilmentävät niitä moraalikäsityksiin liittyviä motiiveja, joihin tekojen voidaan tulkita perustuvan. Seuraavassa luvussa kuvaan näitä myötätunnon välityksellä ilmeneviä käsityksiä moraalista ja moraalin vastaisesta toiminnasta sekä sitä, millä tavalla moraalin määrittäminen vaikuttaa huolenpidon piiriin laajenemiseen.

2.1.2 Uhrin, väkivallan ja hyvinvoinnin muuttuvat määritelmät

Kestävyys- ja ympäristökasvatuksen näkökulmasta on tärkeää ymmärtää niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat kokonaisvaltaista kestävyyttä edistävän huolenpidon piiriin muodostumiseen. Tähän liittyen kuvaan tässä luvussa näistä tekijöistä väkivallan, uhrin ja hyvinvoinnin sosiokulttuurisia konstruktioprosesseja, sillä näiden ilmiöiden määrittäminen vaikuttaa keskeisesti moraalin muodostumiseen ja myös siihen, kuka tulkitaan moraalisesti merkitykselliseksi kärsiväksi myötätunnon kohteeksi. Tutkimukseni kohteeksi määritetyt emansipatoriset myötätuntoteot esiintyvät aina suhteessa väkivaltaan ja sortoon. Jotta tutkittavien erilaisia käsityksiä väkivallasta ja sorrosta voidaan tulkita, tulee näiden tekijöiden ilmenemistä pyrkiä ensin ymmärtämään aikaisempien teorioiden pohjalta.

Myötätunto esiintyy aina suhteessa kärsimykseen (Nussbaum, 2014). Tämä myötätunnon kohteen kärsimys aiheutuu toisinaan väkivallan seurauksena. Tällöin myötätunnon kohteelle voidaan määrittää kärsivän uhrin positio, joka juontuu kyseiseen toimijaan kohdistuneeksi tulkitusta väkivallasta. Globaaleja myötätuntodiskursseja tutkineen Birgitta Höijerin (2004) mukaan kärsivän uhrin määrittäminen perustuu aina senhetkiseen yhteiskunnalliseen, poliittiseen ja kulttuuriseen tilanteeseen. Tämän seurauksena uhrin asema ja myötätunto voidaan myös evätä tietyiltä toimijoilta. Hänen mukaansa uhrin aseman tunnustaminen ja myötätunto ovat täten sidoksissa toisiinsa.

Tämä Höijerin (2004) tulkinta uhrin aseman määrittämisestä mukailee filosofi Slavoj Žižekin (2008) rakenteellisen väkivallan teoriaa ja Nussbaumin myötätuntoteorioita (2001; 2014), joissa yhteiskunta, kulttuuri ja politiikka nähdään myötätunnon ja väkivallan määrittämistä ohjailevina tekijöinä. Nämä kyseiset tekijät ovat jatkuvan muutoksen tilassa ja tämän myötä myös käsitykset siitä, kuka ansaitsee myötätuntoa väkivallan uhrina. Tämä uhuriin liittyvä tematiikka ilmenee keskeisenä myös esimerkiksi kulttuurintutkija René Girardin (1987; 1999; 2004) tuotannossa.

Uhrin kautta väkivallan määrittäminen kytkeytyy myös myötätunnon ilmenemiseen. Filosofi Slavoj Žižek (2008) on kuvannut rakenteellisen väkivallan teorian välityksellä väkivallanteon määrittymistä yhteiskunnallisena prosessina, jossa väkivalta näyttäytyy kyseisiä tekoja laaja-alaisempana ilmiönä. Žižekin mukaan rakenteellinen väkivalta ilmenee symbolisena sekä systeemisenä väkivaltana. Symbolisen väkivallan välityksellä asetetaan kohde kielen ja merkityksiä ylläpitävän sekä luovan toiminnan kautta alistetseen asemaan. Systeeminen väkivalta puolestaan esiintyy väkivaltaa tuottavan poliittisen ja taloudellisen toiminnan seurauksena.

Žižekin (2008) mukaan rakenteellinen väkivalta määrittää sen, mitä pidetään väkivallantekona. Esimerkiksi länsimaisessa kulttuurissa lasten fyysistä kuritusta ei ole aina pidetty väkivallantekona, vaan se on käsitetty lapsen parasta edistäväksi toiminnaksi. Tähän toimintaan kytkeytynyt väkivalta on täten piiloutunut yhteiskunnan symbolisiin ja systeemiin moraalialia määrittäviin rakenteisiin. Tämä esimerkki havainnollistaa myös väkivallan määrittymisen yhteiskunnallista transformaatiota, jossa aikaisemmin hyväksytty, hyvää edistävä toiminta, muuttuu moraalisesti tuomittavaksi teoksi (Höijer, 2004).

Rakenteellista väkivaltaa Žižekin ohella käsitteellistänyt, rauhantutkimukseen keskittynyt sosiologi Johan Galtung (1999) on todennut, että kulttuurin välityksellä voidaan legitimoida rakenteellinen ja suora väkivalta. Tällöin väkivalta näyttäytyy usein oikeutettuna toimintana, kuten sotiin liittyvissä tapauksissa. Sotaan kytkeytyvä väkivalta saa usein oikeutuksensa moraalisiin liittyvistä kulttuurisista lähtökohdista. Täten toisten alistaminen ja suora väkivalta nähdään usein välttämättömänä toimintana. Kärsimystä tuottavan toiminnan ollessa oikeutettua myöskään myötätuntoa ei välttämättä ilmaista kärsijöitä ja väkivallan uhreja kohtaan (Nussbaum, 2014). Täten väkivaltaan liittyvät käsitykset voivat estää myötätunnon ilmenemisen suhteessa tiettyihin toimijoihin.

Väkivallan määrittely liittyy myös kokonaisvaltaisen kestävyys edistämiseen. Kestävän tulevaisuuden rakentumisen näkökulmasta vallalla olevat käsitykset väkivallasta on asetettu esimerkiksi kauppatieteentohtoreiden Toni Ruuskan ja Pasi Heikkurisen (2018) toimesta kriittisen tarkastelun kohteeksi. He ovat esittäneet, että muuhun elolliseen kohdistuva väkivalta tulisi määrittää uudelleen, jotta tällä määritelmällä voidaan edistää ihmisten kestävä toimintaa ja estää muiden elollisten turha tuhoaminen. Ruuska ja Heikkurinen tähdentävät, että suoran väkivallan määritelmä tulisi ulottaa koskemaan kaikkea

sitä toimintaa, joka perustuu elollisen luonnon tuhoamiseen tarpeettoman, haluihin perustuvan käytön pohjalta. Tällöin heidän mielestään maapallon ekologista kestävyyttä voitaisiin tavoitella ihmisten todellisten tarpeiden pohjalta.

Tämä Ruuskan ja Heikkurisen ajattelu pohjaa käsitykseen siitä, että muilla elollisilla on itseisarvo, jonka pohjalta haluihin perustuva toiminta voidaan tuomita väkivallaksi. Tämä kaiken elämän itseisarvon tunnistaminen on käsitetty myös hedelmällisenä lähtökohdana myötätunnon (Bannon, 2013), luontoyhteydelle sekä kestäväns tulevaisuuden rakentumiselle (Agar, 2001; Leopold, 1949; Naess, 1989; Piccolo, 2017; Plumwood, 2012; Preston, 2001; Taylor, 1986).

Itseisarvoon perustuvaa moraalisen vastuun muodostumista suhteessa muihin eliöihin on kuvattu suoraa ja epäsuoraa moraalista merkityksellisyyttä tarkastelemalla (Goodpaster, 1978; Oksanen, 2012). Tämä tulkinta perustuu Immanuel Kantia (1785) mukailevaan oletukseen, että on olemassa itseis- ja välinearvoja. Näiden arvojen välityksellä on kuvattu moraalisen vastuun piirin rakentumista siten, että kyseiseen piiriin liitetään toisia suoran tai epäsuoran moraalisen merkityksellisyyden perusteella. Suora moraalinen merkityksellisyys liittyy toisen moraalisen vastuun piiriin sen itsensä tähden. Tällöin toiselle eliölle annetaan itseisarvo (Goodpaster, 1978). Epäsuora moraalinen merkityksellisyys puolestaan liittyy toisen vastuun piiriin vain siinä määrin kuin tämä edistää itsessään arvokkaan toisen hyvinvointia (Oksanen, 2012). Tällöin eliö on arvokas välineenä ja saa välinearvon. Nussbaumin (2014) mukaan myös myötätunnon kohde määrittyy ihmisen moraalikäsitteiden ja elämän päämäärien perusteella. Näitä päämääriä voidaan mahdollisesti kuvata myös itseisarvon käsitteellä. Vaikuttaa siis sille, että huolenpidon piiri mukailee moraalisen vastuun piiriä, johon liitetään itseisarvoisia toisia niiden suoran moraalisen merkityksellisyyden perusteella.

Huolenpidon piirin laajeneminen kytkeytyy myös muiden eliöiden toimijuuden ja hyvinvoinnin määritelmiin. Nämä määritelmät ohjaavat osaltaan myötätuntoteon kohteen näkökulman ymmärtämistä Nussbaumin (2014) esittämän samankaltaisuuden tavoittamisen pohjalta. Myötätunnon mahdollistumiseksi toimijalla tulee olla jonkinlainen käsitys siitä, että myötätunnon kohde kykenee hyvinvointiin, sillä tätä toisen hyvinvointia tulee voida tavoitella kärsimyksen lievittämisen yhteydessä.

Toimijuus ja hyvinvointi on määritetty aikaisemmin teoreettisesti myös muiden kuin ihmisten kaltaisten eliöiden ominaisuuksiksi (Eckersley, 2005; Taylor, 1986). Tähän liittyen professori Robyn Eckersleyn (2005) mukaan kaikilla eliöillä on itseisarvo sekä omanlaisensa toimijuus ja tästä syystä niitä ei tule arvottaa ainoastaan välineiksi, joilla voidaan tavoitella ihmisen päämääriä. Toimijuuden lisäksi myös kyky hyvinvointiin on nähty kaikkien organismien ominaisuutena (Bannon, 2013; Taylor, 1986). Tähän liittyen filosofi Paul Taylor (1986) on esittänyt, että kaikella elämällä on ihmisestä riippumaton itseisarvo ja tästä juontuva luontainen arvokkuus. Tämä luontainen arvokkuus liittyy eliön omaan hyvään, joka kuvastaa eliön täyttä biologista voimaa ja hyvinvointia. Oman hyvän vastainen toiminta heikentää eliön hyvinvointia, kun taas omaa hyvää edistävä toiminta johtaa eliön hyvinvointiin. Toiminta suhteessa eliöihin voi siis olla hyvää tai pahaa eliön näkökulmasta.

Taylorin määritelmän mukaan kaikki eliöt ovat kykeneviä hyvinvointiin ja kaikkien eliöiden hyvinvointia voidaan myös heikentää. Tällöin ihmistoiminta suhteessa eliöön voi määrittäjä moraalisisista lähtökohdista. Täten Nussbaumin (2014) samankaltaisuuden havaitsemista korostavan myötätuntoteorian perusteella voidaan olettaa, että myötätunto suhteessa näihin eliöihin mahdollistuu niiden hyvinvoinnin tunnistamisen välityksellä ja niiden itseisarvon pohjalta saavuttaman moraalisen merkityksellisyyden myötä.

Edellä kuvatun myötätuntotutkimuksen perusteella voidaan todeta, että myötätunto näyttäytyy moraalikäsityksiä ja arvoja ilmentävänä ilmiönä. Tästä syystä, jotta voin tutkimuksen lopuksi arvioida myötätuntoon perustuvan toiminnan kestävyyttä, tulee ensin havainnollistaa teoreettisesti sitä, millä tavalla aikaisemman tutkimuksen perusteella arvot ja moraalikäsitykset muodostetaan kestäväällä tavalla kasvatuksen kontekstissa.

2.2 Arvot ja moraalit myötätuntoa edistävän kasvatuksen haasteina

Myötätuntoon ja sen suuntautumiseen vaikuttavat käsitykset väkivallasta ja sen uhrista ovat liitoksissa yhteisön normeihin, arvoihin ja moraalikäsityksiin (vrt. Höijer, 2004; vrt. Nussbaum, 2014; vrt. Žižek, 2008). Nämä tekijät vaikuttavat myötätunnon suuntautumiseen myös kasvatusinstituutioissa. Täten myötätunto ja sen edistämisen problematiikka liittyvät keskeisesti kasvatuksen arvo- ja moraalikeskusteluun, joka itsessään edustaa erilaisia näkemyksiä arvoihin ja moraaliiin liittyvästä oppilaan vapaudesta ja

vastuusta. Kasvatuksen välityksellä myötätuntoa edistettäessä korostetaan usein yksilön vastuuta, joka perustuu moraalien ja arvojen suoraan opettamiseen oppilaille (Kopnina & Cherniak, 2016; Peterson, 2017; Ruiz & Vallejos, 1999; Värri, 2018). Tätä lähestymistapaa arvojen ja moraalien opettamiseen on puolustettu ja kritisoitu arvo- ja moraalikasvatuksen tieteellisessä keskustelussa. Tässä luvussa kuvaan tätä keskustelua painottaen kestävyys- ja ympäristökasvatuksen näkökulmia.

2.2.1 Kasvatus indoktrinaatioon ja advokaatioon kohdistuvan kritiikin näkökulmista

Kestävyys- ja ympäristökasvatuksen tutkijoiden keskuudessa on esiintynyt erilaisia käsityksiä siitä, tuleeko kasvatuksen kontekstissa edistää oppilaiden vapautta vai arvoihin perustuvaa vastuuta (Aarnio-Linnanvuori, 2018; Jickling, 2003; Kahn, 2010; Kopnina, 2012; Kopnina & Cherniak, 2016; Lijmbach, Margadant-van Arcken, Koppen & Wals, 2002; Norat ym., 2016; Payne, 2010; Värri, 2018; Wals & Jickling, 2000; Öhman, 2006; Öhman & Östman, 2008). Tämä keskustelu kuvastaa sitä arvoihin ja moraalisiin liittyvää ongelmallisuutta, joka liittyy ympäristö- ja kestävyyskasvatukseen sekä kasvatukseen ylipäänsä.

Väitöskirjassaan Essi Aarnio-Linnanvuori (2018) on havainnollistanut ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen arvolatautuneisuutta. Aarnio-Linnanvuoren mukaan ympäristöarvojen tietoista opettamista ja välittämistä oppilaille on pidetty tutkijoiden keskuudessa eettisesti ongelmallisena. Täten ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen arvojen opettamiseen liittyvää perinnettä on kritisoitu sen advokatiivisesta luonteesta. Ympäristöadvokaatio tarkoittaa Aarnio-Linnanvuoren mukaan ympäristöarvojen suoraa opettamista oppilaille. Tässä yhteydessä oppilas ikään kuin suostutellaan omaksumaan ympäristöarvoja kasvatuksen ja opetuksen kontekstissa.

Advokatiivisen luonteensa ohella ympäristö- ja kestävyyskasvatusta on kritisoitu sen välityksellä toteutuvaan indoktrinaatioon liittyen. Tämän kritiikin näkökulmasta sellainen kasvatus- ja opetustoiminta, jonka keinoin edistetään tiettyä valtaapitävien ideologiaa, voidaan pitää indoktrinaationa (Jickling, 2003; Wals & Jickling, 2000). Kasvatusfilosofi Tapio Puolimatka (1998) on puolestaan määrittänyt indoktrinaatioksi sellaisen toiminnan, jonka välityksellä edellytetään oppilaita omaksumaan jotain ilman ymmär-

rettäväksi tehtyjä perusteita. Tällöin oppilaille ei tehdä selväksi niitä poliittisia, maailmankatsomuksellisia ja moraalisia lähtökohtia, joihin kasvatus tai oppiaine perustuu. Puolimatka on myös tähdentänyt, että oppilailla tulee olla mahdollisuus muodostaa omat moraaliset käsitykset ja maailmankatsomuksensa, jotta indoktrinaatiolta voidaan välttyä. Indoktrinaatiota ehkäiseväksi toiminnaksi on esitetty myös sitä, että kasvatuksen kontekstissa esiintyvät normit tulisi saattaa oppilaiden kritiikin kohteeksi (Ruiz & Vallejos, 1999; Öhman & Östman, 2008).

Ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen indoktrinaatiokritiikkiin on kytkeytynyt perustavanlaatuinen moraalisiin liittyvä kysymys siitä, tulisiko kasvatuksen perustua ihmiskeskiseen vai ekosysteemien, luonnon ja elämän itseisarvon tunnustavaan maailmankuvaan (Kahn, 2010; Kopnina, 2012; Norat ym., 2016). Helen Kopninan ja Brett Cherniakin (2016) mukaan ihmiskeskiseen maailmankuvaan perustuva kasvatus voidaan määrittää sorroksi, joka kohdistuu ei-ihmiselämään ja ihmisiin, joiden maailmankuva ei perustu ihmiskeskiseen paradigmaan. Ympäristöarvojen opettamista, kuten kaiken elämän itseisarvon tunnustamista, on kuitenkin pidetty toimintana, joka ohittaa niiden ihmisten näkökulmat, joiden maailmankuva perustuu muille arvoille (Lijmbach ym., 2002).

Tutkijoiden keskuudessa on käyty keskustelua myös siitä, tulisiko kestävyys- ja ympäristökasvatuksen kontekstissa asettaa kokonaisvaltainen kestävyys ja universaalit arvot kasvatuksen tavoitteeksi vai pitää näitä enemmänkin suuntauksina, joita oppilaat voivat itse valita tavoittelevansa (Kopnina & Cherniak, 2016; Öhman, 2006). Kestävyyden edistämistä kasvatuksen tavoitteena puoltavat Kopnina ja Cherniak (2016) ovat tähdentäneet, että kasvatustoiminnalla tulee olla päämäärä, jotta ihmiskunnan kestävyysperustuva olemassaolo voidaan saavuttaa riittävän nopeasti vielä, kun se on mahdollista. Heidän mukaansa päämäärätön kasvatus ei ole riittävän tehokasta kestävyysongelmien ratkaisemisen näkökulmasta.

Edellä kuvaamani indoktrinaatio ja advokaatio kritiikki asettaa kyseenalaiseksi moraalin ja arvojen suoran opettamisen oppilaille. Jotta voin määritellä tutkimukseni lopuksi myötätunnon osuutta kestävyyttä edistävässä kasvatuksessa, havainnollistan seuraavassa luvussa niitä kestävyysperusteita, joita on esitetty indoktrinaatioon ja advokaatioon perustuvalle kasvatukselle.

2.2.2 Transformatiivinen oppiminen pluralismin edellytyksenä

Vastauksena indoktrinaatio ja advokaatio kritiikkiin ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen tutkijoiden keskuudessa on viime aikoina argumentoitu transformatiivisen, dialogiperustaisen oppimisen puolesta (Sterling, 2011; Tolppanen ym., 2017; Wals, 2011; Wals & Blaze Corcoran, 2006; Wals & Heymann, 2004; Wals & Jickling, 2002). Tällä oppimisen suuntauksella on pyritty edistämään kriittistä ajattelua sekä arvojen ja näkökulmien moninaisuutta kasvatustoiminnassa. Tähän moninaisuuteen perustuen transformatiivinen oppiminen on käsitetty valtasuhteita purkavana toimintana (Wals & Heymann, 2004).

Transformatiivinen oppiminen perustuu alun perin Jack Mezirown (1978) aikuiskasvatukseen liittyvään käsitykseen siitä, että oppilaiden tulisi voida reflektoida moninäkökulmaisesti ja kriittisesti kasvatuksen kontekstissa tuotettuja uusia kokemuksia (Mezirow, 1997). Tämän reflektion kautta oppilaiden oletetaan arvioivan kriittisesti omaa toimintaansa, sen perusteita ja oikeutusta. Tähän reflektioon liittyvän oppimisprosessin myötä oppilaat voivat muuttaa arvojaan, uskomuksiaan ja jopa maailmankuviaan siten, että ne rakentuvat lopulta oikeudenmukaisemmalle pohjalle. Täten saavutetaan oppilaan mielensisäinen transformaatio oppimisprosessin tuloksena (Mezirow, 1990). Mezirown (1997) mukaan tämän transformaation tulisi toteutua diskursiivisena oppilaan sisäisenä sekä yhteisössä jaettuna kollektiivisena oppimisprosessina.

Pohjoismaisista tutkijoista esimerkiksi Arjen Wals (2011) on esittänyt, että kestävyysteen tähtäävän kasvatuksen lähtökohtana tulisi olla sosiaalinen transformatiivinen oppiminen, joka edistää kriittistä ajattelua ja moninäkökulmaista ongelmanratkaisua (Wals, 2011; Wals & Jickling, 2002). Walsin ja Blaze Corcoran (2006) mukaan kestävyyskasvatuksen tulisi perustua pluralistiseen eli moniarvoiseen transformatiiviseen oppimiseen, jossa ilmiöitä ja ongelmia tarkastellaan useista eri näkökulmista. Tällöin myös konfliktit voivat olla lähtökohtana transformatiivisen oppimisprosessin käynnistymiselle.

Demokratiaan perustuvan kestävyys tavoittelu edellyttää Walsin ja Heymannin (2004) mukaan sitä, että valtasuhteet määrittävät mahdollisimman vähän transformatiivisia oppimisprosesseja ja niissä käytävää dialogia. Konfliktiin perustuvassa oppimis-

prosessissa keskiöön tulisi täten nousta oppijan kyky asettua toisen asemaan empatian keinoin. Tämän myötä oppija voi peilata omaa näkökulmaansa suhteessa toisten esittämiin näkökulmiin. Parhaimmillaan demokraattisesti ratkaistu konflikti voi johtaa kestävien ratkaisujen konstruktioon, uusien kestävyysjohdattavien polkujen luomiseen, jotka perustuvat uudenlaiseen ajatteluun, arvottamiseen ja toimintaan (Wals, 2010). Tällainen oppimisprosessi voi johtaa konsensukseen, tai jos yhteisymmärrystä ei saavuteta, kunnioittavaan erimielisyyteen konfliktin osapuolten keskuudessa (Lijmbach ym., 2002). Kestävyysjohdattavassa kasvatuksessa tulisikin ottaa huomioon se, ettei kestävyysjohdattavien ole olemassa ainoastaan yhtä polkua.

Konfliktien pohjalta muodostuva kestävyys saattaa kuitenkin osoittautua haasteelliseksi, sillä kuten Žižek (2009) on todennut, elämme tällä hetkellä länsimaisen kulttuurin yksilökeskeistä eetosia, jossa eettinen kyseenalaistaminen tulkitaan usein toisten häirintänä. Valtadynamiikasta vapaaseen dialogiin pyrkiminen voi myös näyttäytyä haasteellisena, sillä usein käytännön neuvottelutilanteissa ideologia ja valtaa pitävien maailmankuva määrittää tätä diskursiivista toimintaa (Ruiz & Vallejos, 1999). Näihin tekijöihin liittyen kasvatustoiminnassa toteutuva täydellinen moninäkökulmaisuus ja dialogisuus on määritetty utopiaksi, joka ei voi koskaan täysin toteutua käytännössä (Vuorikoski & Kiilakoski, 2005).

2.2.3 Sorrolta vapauttava transformatiivinen oppiminen

Vaikka täydellinen dialogiin perustuva toiminta voi osoittautua haasteelliseksi käytännön näkökulmasta, tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että dialogisuuteen ei tulisi pyrkiä kasvatustoiminnassa (Vuorikoski & Kiilakoski, 2005). Tästä syystä havainnollistan tässä luvussa niitä kestävyys- ja ympäristökasvatuksen keskusteluissa keskeisinä ratkaisuihin pidettyjä transformatiivisen oppimisen peruseräitä, joita tutkijoiden käsitysten mukaan tulisi edistää kestävyysjohdattavassa kasvatustoiminnassa.

Transformatiivinen oppiminen perustuu muun muassa Jack Mezirown, Paulo Freiren ja Jürgen Habermasin ajatteluun kommunikatiivisesta toiminnasta. Mezirow (1997) määrittelee transformatiiviseen oppimiseen liittyvän diskursiivisen toiminnan dialogiksi, jossa esitetään ja kriittisesti arvioidaan erilaisia järkiperustaisia argumentteja, tulkintoja ja näkökulmia käsillä olevaan kokemukseen liittyen. Tämä Mezirown käsitys diskursista pohjaa Habermasin (1984) kommunikatiivisen toiminnan teoriaan, jossa paras jär-

keen perustuva argumentti voittaa diskursiivisessa päätöksenteossa. Mezirown (1997) mukaan tämä diskursiivisen vuorovaikutuksen myötä voidaan myös muodostaa ja oikeuttaa yhteisön moraaliin kytkeytyvät arvot sekä normit.

Mezirown (1997) määrittelemä transformatiivinen oppiminen perustuu pitkälti järkipäiseen, kognitiiviseen toimintaan. Kasvatustieteen tutkija John M. Dirkx on kritisoinut Mezirown teoriaa tästä lähestymistavasta. Hänen mukaansa emootioilla ja tunteilla on merkittävä osuus transformatiivisessa oppimisessa (Dirkx, 1998; Dirkx & Mezirow, 2006). Dirkx on tähdentänyt, että oppimisprosessissa tulisi kiinnittää huomiota niihin perimmäisiin tunteiden ilmaisemiin merkityksiin, joita ihminen elämälleen antaa (Dirkx & Mezirow, 2006). Nämä merkitykset ovat läsnä niissä suhteissa, joilla ihminen muodostaa yhteyden muihin emotionaalisella ja henkiselä tasolla. Oppimisprosessissa tunteiden ja emootioiden kautta saadaan tietoa oppilaan elämän perimmäisistä henkilökohtaisista merkityksistä. Täten myös oppilaan tunteet tulee huomioida opetus- ja kasvatustoiminnassa (Dirkx, 1997).

Mezirown (1997) esittämä kollektiiviseen diskurssiin pohjaava järkipääinen oppiminen voi osoittautua haasteelliseksi myös siitä syystä, että kommunikatiivista toimintaa voivat estää erinäiset tekijät. Habermasin (1984) mukaan kommunikatiivinen toiminta voi estyä yhteisön dominoivan strategisen toiminnan vaikutuksesta. Dominoiva strateginen toiminta on orientoitunut esimerkiksi tietynlaisen menestyksen tavoitteluun ja sen avulla dialogia voidaan manipuloida tai sen syntyminen voidaan estää systeemisesti vääristyneen kommunikaation kautta. Freire (1973) kuvailee puolestaan tätä dominoivaa toimintaa antidialogiksi, joka muodostuu kielen kautta välittyneiden valtasuhteiden pohjalta.

Opettaja voi kuitenkin emansipatorisen toiminnan kautta vapauttaa oppilaat edellä kuvatuista valtasuhteista (Freire, 1970). Emansipaatio määrittyy Freiren (1970) ajattelussa sorretun yksilön sisäiseksi prosessiksi, jonka välityksellä yksilö tulee tietoiseksi yhteiskunnan sortavista rakenteista ja saavuttaa lopulta kriittisen tietoisuuden. Tämän tietoisuuden kautta yksilö pystyy arvioimaan yhteiskunnallisesti tuotettuja valta-asetelmia sekä kykenee toimimaan havaitsemaansa sortoa vastaan. Habermasin emansipatorinen ajattelun on tulkittu pohjaavan puolestaan siihen käsitykseen, että ideologisia valtasuhteita voidaan muuttaa kritiikin perusteella. Tässä emansipatorisessa toiminnassa tunnis-

tetaan ja kritisoidaan niitä valtasuhteita, jotka vaikuttavat luonnollisilta, mutta todellisuudessa perustuvat sen hetkisiin dominoiviin valtarakenteisiin (Morrow & Torres, 2002).

Freiren ja Habermasin teorioihin pohjautuvaan transformatiiviseen oppimiseen liittyy keskeisesti valtaan kytkeytyvä kysymys siitä, keiden näkökulmat otetaan huomioon käsitysten kollektiivisessa konstruktiossessissa. Freiren (1970) mukaan oppimisprosesseissa tulisi tavoitella oppilaan kriittisen tietoisuuden saavuttamista, joka syntyy sosiaalisen toiminnan seurauksena oppilaan tullessa tietoiseksi yhteiskunnan valta-asetelmista ja niiden sortavasta luonteesta. Opettajan tehtävä on tällöin tiedostaa ja purkaa sortoa tuottavia rakenteita oppilaan kriittistä tietoisuutta, ihmisten yhdenvertaisuutta ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta edistäen. Freiren mukaan kasvatuksen kontekstissa oppijan näkökulmien huomiotta jättäminen johtaa oppilaan passiivisen oppijan position sekä kielteisen minäkuvan muodostumiseen. Oppijan kokemat merkitykset eivät ole tällöin merkityksellisiä kasvatustilanteissa, vaan ne jäävät dominoivien sosiaalisten suhteiden sorron kohteeksi. Tämä johtaa hiljaisuuden kulttuurin syntymiseen, jossa tietyt vallalla olevat näkökulmat pääsevät esille ja otetaan huomioon toisten jäädessä huomiotta.

Shorin ja Freiren (1987) mukaan näitä suhteita määrittävät auktoriteetit ja yhteiskunnassa vallalla oleva status quo. Välttääkseen tätä sortoa opettajan tulisi olla tietoinen oppilaiden näkökulmista, herätellä dialogia oppilaiden keskuudessa sekä voimaannuttaa oppilaita tulkitsemaan kriittisesti niitä valtasuhteita, joiden kontekstissa he toimivat. Opettajan tulisi myös pystyä asettumaan oppilaaksi muiden oppilaiden rinnalle tarkastelemaan maailmaa erilaisista näkökulmista käsin (Freire, 1970). Näin toimiessaan opettaja tukee oppilaiden kriittisen tietoisuuden kehittymistä ja oppilaiden mahdollisuuksia toimia aktiivisina agentteina yhteiskunnassa (Freire, 1998).

Freiren ja Habermasin emansipatoriset teoriat voivat kuitenkin osoittautua haasteellisiksi sorrolta vapauttamisen näkökulmasta. Esimerkiksi Sealen (2007) mukaan emansipatorinen toiminta voi itsessään johtaa sortoon. Tällöin tiettyjen ryhmien näkökulmien vapauttaminen johtaa muiden toimijoiden näkökulmien alistamisen aseman muodostumiseen. Tästä syystä emansipatoriseen toimintaan itsessään tulisi aina suhtautua kriittisesti.

Sealea mukaillen voidaan olettaa, että sortavaa toimintaa välttääkseen opettajan tulee jatkuvasti kriittisesti reflektoida omaa arvoihin ja moraaliin liittyvää toimintaansa, jotta sen myötä ei tuoteta muiden toimijoiden sorretun positioita. Tästä syystä opettajan toiminnan arvosidonnaisuuteen liittyviä tekijöitä tulee tarkastella suhteessa oppilaan osallisuuteen ja osallisuuteen. Tämän myötä voidaan pyrkiä ymmärtämään oppilaiden ja opettajien keskinäistä arvoihin ja moraaliin liittyvää valtdynamiikkaa sekä sortajan ja sorretun positioden muodostumista.

2.2.4 Opettajan arvot ja oppilaan osallisuus

Kestävyys- ja ympäristökasvatustutkijoiden keskuudessa opettajan toiminta on määritetty keskeiseksi tekijäksi, joka määrittää sitä, toteutetaanko kasvatuksen välityksellä dialogista pluralismiin perustuvaa oppimista vai indoktrinaatiota ja advokaatiota. Useiden tutkijoiden mukaan opettaja voi yrittää välttää indoktrinaatiota tarkastelemalla ja mukauttamalla omaa arvoihin sidoksissa olevaa toimintaansa (Jickling, 2003; Wals & Jickling, 2000; Öhman & Östman, 2008). Tämä opettajan omaan toimintaansa kohdistama tarkastelu on myös Puolimatkan (1998) mukaan opettajan kannalta erityisen tärkeää siksi, että tämä saattaa tiedostamattaan toteuttaa toiminnallaan indoktrinaatiota. Puolimatka on myös tähdentänyt, että tätä tietämättömyyttä ei voida pitää opettajaa vastuusta vapauttavana seikkana, vaan opettaja on aina vastuussa kasvatuksen indoktrinaatiota muistuttavasta luonteesta.

Indoktrinaatiota ja advokaatiota vältettäessä tulee huomioida myös se seikka, että kasvatusta on aina politiikkaan ja arvoihin sidoksissa olevaa toimintaa, jonka kontekstissa myös opettaja ilmentää väistämättä arvoja. Opettaja ei voi tehdä työtään täysin arvoneutraalisti ja tästä syystä opettajan tulisi olla tietoinen toimintaansa liittyvistä piilomerkituksista sekä niistä arvoista, joita hän ilmentää toiminnallaan (Cotton, Winter & Bailey, 2013; Freire, 1970; Giroux, 1988).

Tutkijoiden keskuudessa opettajan arvoihin liittyvää ongelmallisuutta on yritetty ratkaista esimerkiksi esittämällä, että opettajan tulisi tehdä omat arvonsa näkyviksi osana kasvatustoimintaa ja samalla tarjota oppilaille mahdollisuuksia tarkastella asioita ja ilmiöitä reflektiivisesti myös muista näkökulmista (Aarnio-Linnanvuori, 2018; Jickling, 2003). Tämän lisäksi on myös esitetty, että indoktrinaatiota voidaan välttää tekemällä oppilaille kasvatuksen edustamat arvot ymmärrettäviksi. Tällöin arvot tulee asettaa

myös oppilaiden kritiikin ja arvioinnin kohteeksi. Jos tämä arvojen läpinäkyvyys ei toteudu käytännössä, voidaan kasvatusta määrittää indoktrinaatioksi (Jickling, 2003; Wals & Jickling, 2000).

Opettajan arvot liittyvät myös aktiivisen kansalaisuuden edistämiseen osana kestävyysteen tähtäävää kasvatusta. Esimerkiksi Bob Jicklingin (2003) mukaan opettajan tulisi toimia aktiivisen kansalaisen tavoin edistäen tärkeiksi kokemiaan kestävyysteen liitoksissa olevia tekijöitä osana kasvatustoimintaa. Täten opettaja voi mallintaa oppilaille demokratiaan kytkeytyvää aktiivista kansalaisuutta ja osoittaa, että tärkeiksi koettujen asioiden puolesta voi toimia. Opettajan kannustaessa oppilaita vastuulliseen ympäristöarvoihin pohjaavaan toimintaan on kuitenkin huomioitava se seikka, että demokratiaan perustuvassa kasvatuksessa oppilaiden tulisi saada muodostaa omat arvonsa ja mielipiteensä (Englund, Öhman & Östman, 2008). Tästä syystä on tähdennetty, että kestävyystä edistävän kasvatuksen tulisi aina lopulta perustua pluralismiin eli arvojen moninaisuuteen eikä opettajan tärkeänä pitämiin arvoihin (Payne, 2010; Öhman, 2006; Öhman & Östman, 2008).

Tähän moniarvoisuuteen liittyen Johan Öhman ja Leif Östman (2008) ovat korostaneet sitä, että opettajan kyky empatiaan, tietoisuus toiminnan arvosidonnaisuudesta ja toiminta suhteessa tähän tietoisuuteen määrittävät pitkälti sen, onko kasvatusta indoktrinaatiota vai pluralistista toimintaa. Tämän lisäksi Phillip G. Payne (2010) on korostanut oppilaiden toiminnan merkitystä. Hänen mukaansa kestävyysteen tähtäävän kasvatuksen tulee edistää demokratiaa, pluralismia ja toimijuutta sekä toimintaa, jotta demokratia tulee eletyksi ja saa merkityksensä. Paynen mukaan demokratiaa tulee harjoitella kasvatuksen kontekstissa, jotta oppilaat voivat vaikuttaa heille merkityksellisiin tekijöihin nyt ja tulevaisuudessa. Tällöin oppilaat saavat vaikuttaa myös opetus- ja kasvatustoiminnan rakentumiseen. Tämän seurauksena opettaja ei enää yksin määritä kasvatustoiminnan etenemistä ja sisältöjä, vaan oppilaille luovutetaan valtaa suhteessa tähän toimintaan.

Tätä demokraattista oppilaan osallisuutta edistävää toimintaa havainnollistaakseen Riikka Paloniemi ja Sanna Koskinen (2005) ovat kehittäneet ympäristövastuullisen osallistumisen oppimisen prosessimallin. Tällä mallilla havainnollistetaan aktiivisen ympäristökansalaisuuden muodostumisprosessia. Heidän mukaansa silloin, kun oppilas pystyy vaikuttamaan tärkeinä pitämiinsä asioihin, hän voi saavuttaa voimaantumisen

kokemuksen. Tämä kokemus pohjautuu siihen, että oppilaan luottamus kasvaa suhteessa omiin kykyihin ja vaikutusmahdollisuuksiin (Paloniemi & Koskinen, 2005). Vastuullista ympäristökansalaisuutta tavoiteltaessa Paloniemen ja Koskisen (2005) mukaan voimaantumisen rinnalle tärkeäksi tekijäksi nousee yksilön toimintaan vaikuttava valtaantumisen. Tämä valtaantuminen kuvastaa sitä valtaa ja kykyä toimia, joka yksilöllä on.

Yksilön valtaantumisen ja voimaantumisen toteutumisen näkökulmasta on tärkeää, että ympäristö tarjoaa mahdollisuuksia toimia ympäristövastuullisesti. Vallanpitäjän näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että valtaa ylläpitäviä rakenteita tulee purkaa, jotta osallisuuden perustuva ympäristövastuullinen muutos yhteiskunnassa tai yhteisössä voi mahdollistua. Ympäristövastuullisen osallistumisen tuottaessa kielteisiä kokemuksia voi yksilön käsitys itsestään toimijana heiketä ja vastuullinen toiminta estyä. Oppilaiden ympäristötoimintaan liittyvä myönteisiä kokemuksia tuottava osallisuus on täten tärkeä ympäristö- ja kestävyyskasvatuksessa huomioitava tekijä, jolla voidaan edistää kestävästä tulevaisuuden rakentumista (Paloniemi & Koskinen, 2005).

Osallisuuden perustuvaa kasvatustoimintaa on perinteisesti kuvattu erilaisilla malleilla, joissa oppilaiden näkökulmiin perustuva toiminta ja sen autonomisuus kuvataan esiintyvän eri tasoilla. Keskiössä näissä malleissa on oppilaiden näkökulmien pohjalta rakentuva oppiminen. Tällöin oppilas ei vain osallistu opetustoimintaan vaan hän itse aktiivisesti myös tuottaa opetustapahtumaa ja sen sisältöä (Hart, 1992; Landsdown, 2010). Oppilaiden näkökulmat täten muuttavat Freiren, Mezirown ja Habermasin teorioita mukailevalla tavalla opetustapahtumaa ja opetus perustuu tällöin oppilaan näkökulman vapauttamiseen toimintaa ohjaavana tekijänä.

Täysin oppilaiden näkökulmiin perustuvaa oppimista on kuitenkin pidetty paradoksaalisena, sillä tällöin opetussuunnitelman määrittämiä sisältöjä ei välttämättä voida käsitellä opetustoiminnassa (Niemi, Kumpulainen & Lipponen, 2018). Tästä syystä opetustoiminnassa tulisi huomioida se, että oppilaiden osallisuuden aste voi vaihdella toiminnan eri konteksteissa (Hart, 2008; Niemi ym., 2018). Tämän lisäksi lapsen ikä ja taitotaso vaikuttavat siihen, millä tavalla osallisuus voi toteutua (Hart, 1992; Landsdown, 2010; Sinclair, 2004). Tästä syystä osallisuuden muodostumiseen tulisi kiinnittää huomiota myös niissä arkisissa vuorovaikutustilanteissa, jotka lapsi kokee merkityksellisinä (Bae, 2009).

Osallisuuteen liittyvien tutkimusten perusteella voidaan todeta, että oppilaan osallisuuden ja osallistumisen myötä voidaan edistää kestävyteen tähtäävää kasvatusta luovuttamalla opetukseen ja kasvatustoimintaan kytkeytyvää valtaa oppilaille. Tämän myötä oppilas voi osaltaan vaikuttaa kasvatustoiminnan muodostumiseen oman näkökulmansa perusteella. Kyseinen oppilaalle luovutettu valta ei kuitenkaan täysin poista sitä tekijää, että kasvatustoiminnan välityksellä vaikutetaan oppilaan moraalikäsityksiin, jotka koskevat oppilasta itseään ja häntä ympäröivää todellisuutta (Haydon, 2006). Näiden moraalikäsitysten muodostumista tulee tarkastella laaja-alaisina prosesseina, jotta niiden osuutta kokonaisvaltaisen kestävyden tuottamisessa voidaan arvioida.

2.2.5 Oppilas moraalisenä toimijana

Oppilaan moraalisen toimijuuden muodostumiseen vaikuttavat osallisuuden lisäksi myös monet muut tekijät. Kasvatusinstituutioilla on väistämättä oma vaikutuksensa tähän prosessiin ja siihen millainen oppilaan toiminta määritetään moraaliseksi (Thornberg, 2009). Tästä syystä kuvaan seuraavaksi niitä oppilaan moraaliseen toimijuuteen liittyviä tekijöitä, joihin on kiinnitetty huomiota tutkijoiden keskuudessa tavoiteltaessa kestävyttä edistävää kasvatusta.

Oppilaan moraaliseen toimintaan liittyen esimerkiksi Öhman ja Östman (2008) ovat esittäneet, että kasvatuksen välityksellä tulisi edistää oppilaan tietoisuutta suhteessa oman toiminnan moraaliulottuvuuksiin. Tämän tietoisuuden perusteella oppilas voi täten tehdä toimintaansa liittyviä päätöksiä eettisen harkinnan pohjalta. Oppilas ei kuitenkaan ole täysin vapaa kasvatustoiminnan vaikutuksesta tehdessään näitä päätöksiä. Tätä kuvastaa esimerkiksi moraali- ja arvokasvatukseen erikoistuneen tutkijan Graham Haydonin (2006) toteamus siitä, että kasvatus- ja opetustoiminnassa opetetaan väistämättä oppilaille, mitä ajatella suhteessa ympäröivään todellisuuteen. Täten Haydonin mukaan voidaan olettaa, että oppilaiden suhteen halutaan kasvatuksen keinoin edistää tietynlaisia itsenäistä ajattelua suhteessa siihen, mikä on oikein ja väärin, ja mikä on hyvää ja paha.

Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei kasvatuksen välityksellä haluttaisi edistää oppilaan itsenäistä ajattelua. Esimerkiksi moraalikasvatusta kansalaiskasvatuksen näkökulmasta tutkineiden Mark Halsteadin ja Mark Piken (2006) mukaan moraalisiin liittyvän kasvatuksen tulisi edistää ensisijaisesti oppilaiden kriittistä moraalisiin liittyvää ajattelua.

Näin voidaan tukea oppilaan taitoa reflektoida kriittisesti niitä lähtökohtia, joihin oma ja muiden toiminta perustuu.

Vaikka oppilaalle opetettaisiin kriittisen reflektion taitoja, tulee kasvatuksen kontekstissa ottaa huomioon myös se tekijä, että yksilön moraaliin ja arvoihin vaikuttaa keskeisesti se, millaisissa yhteisöissä hän toimii. Yhteisön normien oppimisprosessin välityksellä opitaan, mitkä tilanteet ja asiat voidaan nähdä eettisinä ja moraalisinä, sekä miten näihin tulisi suhtautua (Öhman & Östman, 2008). Nämä kyseiset yhteisön normit voidaan käsitellä eksplisiittisiksi eli suoraan esitetyiksi säännöiksi ja laeiksi ja toisten reaktioiden tulkinnan kautta muodostuviksi implisiittisiksi eli epäsuoriksi säännöiksi, jotka ohjailevat ihmisten toimintaa. Kasvatukseen sisältyy aina sekä eksplisiittinen että implisiittinen, helposti piiloutuva, normatiivinen ulottuvuus. Oppilaat peilaavat itseään suhteessa näihin normeihin ja muodostavat käsityksiä siitä, keitä he ovat suhteessa instituution normeihin ja miten tulisi toimia, jotta he voisivat määrittää itsensä ”hyviksi ihmisiksi” tai ”hyviksi oppilaiksi” (Thornberg, 2009).

Tätä mukaillen professori Brian Edminston (2007) on todennut, että lapsen eettinen identiteetti muodostuu sosiokulttuurisessa kontekstissa vuorovaikutuksessa toisten toimijoiden kanssa. Hänen mukaansa aikuisella on diskursiivista valtaa määrittää ja arvioida lasten toimintaa sekä säännellä sitä ympäristöä, jossa lapsi toimii. Suhteessa tähän identiteetin määrittämiseen tulee kuitenkin ottaa huomioon myös se, että kasvatuksen kontekstissa eivät ole läsnä ainoastaan instituution ja aikuisten edustamat normit, vaan esimerkiksi lapset muodostavat myös omia normatiivisia yhteisöjään, joilla on omat sääntönsä ja norminsa. Nämä vertaisryhmän toimintaa ohjaavat normit voivat olla myös ristiriitaisia instituution normien kanssa (Corsaro, 2012). Täten lapsen eettisen identiteetin muodostumiseen vaikuttavat moninaiset normatiiviset tekijät kasvatuksen kontekstissa.

Kasvatusinstituution edustama normatiivinen toiminta ilmentää kuitenkin julkisuudessaan sitä, millainen ihmisyyys on yhteiskunnan näkökulmasta tavoiteltavan arvoista. Esimerkiksi Robert Thornberg (2009) on havainnollistanut tutkimuksessaan tätä ”hyvän oppilaan” moraalista rakentumista koulun implisiittisten ja eksplisiittisten sääntöjen välityksellä. Koulun implisiittiset, piiloutuvat normit määrittivät Thornbergin tutkimuk-

sessä hyvän oppilaan hyvin käyttäytyväksi ja ystävälliseksi oppilaaksi, joka ei ajattele kriittisesti eikä kyseenalaista eksplisiittisesti asetettuja koulun sääntöjä.

Implisiittiset säännöt opitaan Thornbergin mukaan koulun sääntöjen ja opettajan moraalisen vaikutuksen alaisena jokapäiväisen vuorovaikutuksen välityksellä. Tässä vuorovaikutuksessa opettaja voi auktoriteettiaseman välityksellä painottaa lasten tottelevaisuuden näkökulmaa kasvatuksessa. Thornbergin mukaan tämä tottelevaisuuden korostaminen osaltaan ehkäisee oppilaiden kriittisen ajattelun taitojen kehittymistä, sillä tällöin auktoriteetin edustamasta moraalista ei voida neuvotella eikä sitä voida kyseenalaistaa demokraattisen neuvottelun keinoin. Täten myöskään tunteet ja empatia eivät voi vaikuttaa moraalinormeihin, sillä ne ovat auktoriteetin ennalta määrittämiä. Tämän kaltainen normien muuttumattomuus on ongelmallista myös indoktrinaation toteutumisen näkökulmasta. Esimerkiksi Pedro O. Ruiz ja Ramon R. Vallejos (1999) ovat tähden-täneet, että jos opettajan asettamia moraalinormeja ei voida muuttaa, kasvatustoiminta voidaan määrittää indoktrinaatioksi, jossa oppilaita velvoitetaan omaksumaan tietynlaisia käsityksiä moraalista. Täten opettajan moraaliiin liittyvä toiminta näyttäytyy keskeisenä tekijänä oppilaiden moraalisen toimijuuden määrittymisen näkökulmasta.

Tätä oppilaiden ja opettajan moraalista toimintaa havainnollistaakseen Öhman ja Östman (2008) ovat kuvanneet kasvatustoiminnassa ilmeneviä erilaisia etiikan suuntauksia indoktrinaation ja pluralismin näkökulmista. Heidän mukaansa etiikka ei piiloudu vain ihmismielensisäisiin prosesseihin, vaan se on tulkittavissa myös ihmisten toiminnan välityksellä.

Kyseisessä Öhmanin ja Östmanin tutkimuksessa eettinen toiminta esiintyi kolmella eri tavalla kasvatuksen kontekstissa. Näitä käytännössä ilmeneviä etiikan muotoja olivat moraaliset reaktiot, oikeellisen toiminnan normit sekä eettinen reflektio. Öhman ja Östman määrittivät moraalisen reaktion spontaaniksi, emotioihin perustuvaksi toiminnaksi. Tämän reaktion todettiin esiintyvän responssina koettuun ahdistukseen, tuskaan tai häpeään silloin, kun moraalisesti reagoiva henkilö tulkitsi toiminnan epäoikeudenmukaiseksi tai vääräksi. Tämä reaktio ilmeni impulsiivisina huolenpitotekoina tai vastuunottona.

Tutkimuksessaan Öhman ja Östman esittävät, että näitä oppilaan moraalisia reaktioita ei tulisi asettaa järkeen perustuvan argumentointia vaativan keskustelun kohteeksi, jossa paras argumentti voittaa. Tämän sijaan oppilaalle tulisi ennemmin tarjota mahdollisuus jakaa kokemansa reaktio muiden kanssa. Öhmanin ja Östmanin mukaan oppilaan moraalisia reaktioita vastaan ei saa myöskään argumentoida eikä niitä tule kieltää tai ylenkatsoa eikä varsinkaan aiheuttaa tahallisesti suunnitelmallisen kasvatuksen tuloksena. Jos kasvatustoiminnassa aiheutetaan tarkoitushakuisesti oppilaiden moraalisia reaktioita, kasvatusta muuttuu indoktrinaatioksi.

Kyseisessä tutkimuksessa Öhmanin ja Östmanin myös tähdentävät, että oikeellista toimintaa ohjaavista normeista tulee voida keskustella ja motiivit, joista ne juontuvat, tulee perustella oppilaille. Tällöin oppilaille tulee myös mahdollistaa näiden normien kriittinen reflektio ja oppilaiden täytyy voida vaikuttaa näihin kyseisiin normeihin. Öhmanin ja Östmanin mukaan myös eettiselle reflektiolle tulee järjestää tilaa kasvatustoiminnassa. Ennalta järjestettyjen eettisten reflektioiden kautta oppilaat voivat muodostaa moninaisia kriittisiä näkökulmia, joista käsin kasvatusta ohjaavia normeja voidaan kritisoida. Tämän myötä kriittisen asenteen muodostumisen perusteella oppilaat voivat kritisoida oikeellista toimintaa ohjaavia normeja myös osana käytännön kasvatustoimintaa.

Edellä kuvattujen tutkimusten perusteella ensiarvoiseen asemaan oppilaan moraalisen toimijuuden edistämisen näkökulmasta nousee oppilaan kriittisten reflektiotaitojen edistäminen suhteessa muiden ja oppilaan omaan toimintaan. Tämän reflektiokyvyn edistämisen lisäksi kestävyyyteen tähtäävän kasvatuksen keskusteluissa on esitetty, että opetus- ja kasvatustoiminnassa huomiota tulisi kiinnittää myös siihen, kehen vastuuta edistävä moraalinen toiminta ja reflektio kohdistuu ja mitkä ideologiset tekijät vaikuttavat näihin moraalin määrittymisprosesseihin (Khan, 2010; Kopnina & Cherniak, 2016; Norat ym., 2016; Värri, 2018). Näitä kyseisiä kasvatustoiminnan kestävyyyteen ja myötätuntoon liittyviä argumentteja tulee tarkastella, jotta voidaan ymmärtää sitä ongelmallisuutta, joka liittyy oppilaan vapautta korostavaan moraalikasvatukseen.

2.2.6 Myötätunto ja moraalikasvatus

Ympäristö- ja kestävyyskasvatukseen liittyvissä keskusteluissa kaikkeen elolliseen suuntautuvan huolenpidon ja myötätunnon puoltaminen kytkeytyy usein talouskasvun keskeisen yhteiskunnallisen roolin kritiikkiin ja kasvatuksen tehtävän uudelleen määrit-

telyyn. Tämän kritiikin näkökulmasta yksilön vapautta korostavassa kasvatustoiminnassa edistetään usein vallitsevaa ideologiaa sen määrittäessä implisiittisesti vapautena pidettyä toimintaa. Tällöin kasvatusta perustuu kestävämpään ideologiaan, joka on johtanut yhteiskunnat sosiaaliseen ja ekologiseen kriisiin. Huolenpitoa korostavien tutkijoiden näkökulmasta kasvatustoiminnan tulisi edistää täydellisen yksilön vapauden sijaan vastuunottoa suhteessa toisiin. Näiden toisten tilanteen ottaminen huomioon tulisi asettaa tällöin kasvatuksen lähtökohdaksi (Khan, 2010; Kopnina & Cherniak, 2016; Norat ym., 2016; Värri, 2018).

Kansainväliset kestävän kehityksen tavoitteet perustuvat ihmiskeskeiseen maailmankuvaan, jossa toiminnan tavoitteena on edistää ihmisten elämän edellytyksiä. Näiden tavoitteiden mukaista ihmiskeskeisyyteen perustuvaa kasvatusta on arvosteltu sen tehotomuudesta kritisoida ja muuttaa tämän hetkistä neoliberalismiin pohjautuvaa talousjärjestelmää, jonka on katsottu ylläpitävän kestättömyyttä (Huckle & Wals, 2015; Khan, 2008a). Tämän kritiikin tuloksena on syntynyt esimerkiksi kestävyys- ja ympäristökasvatuksesta erottautuva ekopedagogiikka, jonka teoreettiset lähtökohdat nojautuvat kriittiseen pedagogiikkaan. Keskeisessä osassa ekopedagogiikassa on Paulo Freiren kriittinen emansipatorinen teoria, jonka tavoitteena on purkaa yhteiskunnan sortoa ja valta-asetelmia ylläpitäviä rakenteita (Kahn, 2010). Ekopedagogiikassa tavoitellaan ihmisten emansipaation lisäksi eläinten ja luonnon vapauttamista sortavilta rakenteilta (Khan, 2008b).

Ekopedagogiikan tavoitteena on Maria de Los Angeles Vilches Noratin, Alfonso F. Herreiran ja Francisco M. Martinez-Rodriguezin (2016) mukaan neoliberalistinen talousjärjestelmän haastaminen yhteiskunnallisena projektina. Vaihtoehtoiseksi projektiksi ekopedagogiikka tarjoaa kestävyuden, ympäristöherkkyyden, huolenpidon etiikan ja globaalikansalaisuuden tavoittelua. Ekopedagogiikan suuntauksen mukaan huolenpidon kohteeksi tulisi tällöin asettaa elämän yhteisö eli tavoitteena on ulottaa huolenpito koskemaan kaikkea elämää. Kasvatuksen kontekstissa tulisi tämän suuntauksen mukaan tukea kriittisen, holistisen ja systeemisen ajattelun kehittymistä, transformatiivista sosiaalista oppimista sekä dialogista kommunikaatiota. Tarkoituksena on täten edistää oppimista, joka tukee kestävän kulttuurin kehittymistä. Tätä kulttuuria tavoitellaan kriittisten kansalaisten myötä, jotka ovat valmiita muuttamaan ajatteluaan sekä toimintaansa kestävyuden saavuttamiseksi (Norat ym., 2016).

Ekopedagogiikan suuntauksen tutkijoiden lisäksi myös Kopnina ja Cherniak (2016) ovat argumentoineet muihin kuin ihmiseliöihin suuntautuvan moraalisen vastuun puolesta. He ovat todenneet, että transformatiivinen liike perustuu myötätuntoon sorrettuja kohtaan ja tämä myötätunto tulisi ulottaa koskemaan kaikkia eliöitä, jotka ovat joutuneet sorron kohteeksi. Heidän mukaansa kasvatustoiminnassa ei pitäisi edistää ainoastaan vallalla olevaa ihmiskeskeistä maailmankuvaa, joka palvelee neoliberalistista talousjärjestelmää ja sen kestäättömiä päämääriä.

Argumenttinsa tueksi Kopnina ja Cherniak (2016) korostavat emansipatorisen toiminnan kulttuurihistoriallisia lähtökohtia, joissa orjat ja naiset ovat olleet sorron kohteena ja eristettynä demokraattisesta päätöksenteosta. Heidän mukaansa tällä hetkellä ihmiskeskeiseen maailmankuvaan perustuva kasvatusta samankaltaisesti ei-ihmiseliöitä jättämällä näiden toimijoiden näkökulmat päätöksenteon ulkopuolelle. Tämän sorron purkamiseksi Kopnina ja Cherniak esittävät kasvatukselle uudenlaisia demokraattisia lähtökohtia, joissa myös muiden itseisarvoisten elollisten kuin ihmisten näkökulmat vapautetaan kasvatustoiminnan arviointiprosessiin. Tällöin kasvatusta perustuu heidän mukaansa radikaaliin inklusiiviseen pluralismiin, joka ei edistä ainoastaan ihmiskeskeistä maailmankuvaa. Täten moraalisen vastuun ulottuessa muuhunkin kuin ihmiselämään, kasvatuksen kontekstissa voidaan pyrkiä vapauttamaan ihmisten lisäksi myös muut eliöt ja luonto sortavilta rakenteilta.

Kasvatukseen liittyvän vallan kritiikkinä Ruiz ja Vallejos (1999) ovat puolestaan esittäneet myötätuntoa moraalikasvatuksen perustaksi samalla kritisoiden Habermasin diskurssietiikkaa. Heidän mukaansa Habermasin määrittelemä ihanteellinen vuorovaikutustilanne, jossa kaikki osapuolet ovat tasa-arvoisessa asemassa suhteessa toisiinsa, toteutuu vain harvoin käytännössä. Tällöin vallalla oleva ideologia määrittää usein sitä, mitä pidetään parhaana argumenttina. Tästä syystä Ruiz ja Vallejos korostavat, että toisen näkökulmaan tulisi suhtautua myötätuntoisesti, jotta tämän toisen asemaa ja lähtökohtia voidaan ymmärtää suhteessa käsillä olevaan vuorovaikutustilanteeseen. Tämä myötätuntoon perustuva toiminta voi Ruizin ja Vallejosin mukaan ehkäistä sortavien rakenteiden muodostumista, jossa ainoastaan järkeen perustuva argumentti nähdään ylivoimaisena suhteessa muihin näkökulmiin.

Tähän ajatteluun perustuen Ruizin ja Vallejos tähdentävät, että puhtaasti järkipäisen argumentoinnin sijaan myötätuntoon pohjautuvassa moraalikasvatuksessa sitoudutaan auttamaan toisia. Tämä tarkoittaa sitä, että muiden tulee ottaa vastuu toisen kärsimyksen lievittämisestä ja kyseinen vastuunotto voidaan tällöin määrittää myötätunnoksi. Tällöin paras argumentti ei ole moraalisen toiminnan perusta vaan toisen ahdinko ja kärsimys. Myötätuntoon perustuva moraalikasvatus johtaa Ruizin ja Vallejosin mukaan oppilaan pro-sosiaaliseen käyttäytymiseen, toisten kunnioittamiseen, kriittisen ajattelun kehittymiseen ja vastuullisuuteen. He korostavat, että moraalikasvatus ei ole irrallaan päivittäisestä käytännön toiminnasta. Tästä syystä opettajan tulisi reflektoida kriittisesti käytännön tilanteita oppilaiden empatiakyvyn tukemiseksi. Tämän lisäksi Ruiz ja Vallejos tähdentävät, että opettajan tulisi tukea sellaista oppilaiden toimintaa, jolla pyritään vastustamaan koettua epäoikeudenmukaisuutta.

2.3 Emansipatorinen myötätuntoteko

Edellä kuvatussa kestävyys- ja ympäristökasvatukseen liittyvässä keskustelussa keskeisessä asemassa on toimijoiden välinen valtdynamiikka. Tämä ilmenee opettajan, oppilaan, eliöiden sekä instituution suhteena yksilön ja yhteisön arvoihin sekä moraalikäsitteisiin. Lähestyn tutkimuksessani moraalisiin ja valtaan liittyviä kysymyksiä havainnoimalla emansipatorisia myötätuntotekoja. Tarkastelen luontokouluaineistosta kyseisten toimijoiden myötätuntotekojen välityksellä määrittyvää sortoa ja väkivaltaa sekä näiden vastustamiseen liittyvää toimintaa. Tämän toiminnan määritän tässä kappaleessa emansipatoriseksi myötätuntoteoksi. Tutkimuksessani asetun oletamaan, että tämä myötätuntotekojen muoto esiintyy myös empiirisesti havaittavana ilmiönä toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa. Emansipatorisen myötätuntoteon määrittymisprosessia ja siihen liittyviä tieteenfilosofisia lähtökohtia kuvaan tarkemmin luvuissa: *Tutkimuksen metodologia ja tieteenfilosofiset taustaoletukset* sekä *Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen eteneminen*.

Määritelmäni perustuu aineistosta tekemiini havaintoihin ja aikaisempaan kirjallisuuteen. Emansipatoriset myötätuntoteot määrittyvät aikaisempien myötätuntoon (Goetz ym., 2010; Hilppö ym., 2018; Lilius ym., 2011; Lilius ym., 2008; Lipponen, 2018; Nussbaum, 2001; Nussbaum, 2014; Rajala & Lipponen, 2018) ja emansipatoriseen toimintaan (Freire, 1970; Georges, 2013; Habermas, 1976; Suoranta, 2005) liittyvien tut-

kimusten ja teoreettisten jäsennysten perusteella. Emansipatoristen myötätuntotekojen määritelmä perustuu erityisesti aikaisempiin myötätuntotekoihin liittyviin tutkimuksiin (Hilppö ym., 2018; Lilius ym., 2011; Lilius ym., 2008; Lipponen, 2018; Rajala & Lipponen, 2018). Näiden pohjalta emansipatorinen myötätuntoteko määrittyy yhdeksi myötätuntotekojen muodoksi.

Aineiston analyysivaiheessa havaitsin myötätuntotekojen esiintyvän suhteessa väkivaltaan tai väkivallan uhkaan. Tämän havainnon pohjalta määritin väkivallan Žižekin (2008) ja Galtungin (1990) rakenteellisen väkivallan käsitteellistämiseen perustuen. Tällöin tulkitsin myös puheen välityksellä toimijan alistaiseen asemaan saattamisen symboliseksi väkivallaksi. Tämän väkivallan määritelmän ja myötätuntotekoihin liittyvän havainnon pohjalta käsitteellistän myös emansipatorisen myötätuntoteon.

Emansipatorisen toiminnan tavoitteeksi on usein määritetty kohteen vapautuminen sortavista toiminnan ja vuorovaikutuksen rakenteista (Freire, 1970; Georges, 2013; Habermas, 1976; Suoranta, 2005). Tämän tavoitteen mukaisesti myös emansipatorisella myötätuntoteolla tavoitellaan myötätuntoteon kohteen vapautumista sorrolta tai väkivallalta. Täten kyseinen myötätuntoteko edellyttää aina tekijänsä tulkintaa väkivaltaisen tai sortavan rakenteen tai toimijan mahdollisesta olemassaolosta. Tämän myötä emansipatorinen myötätuntoteko voi esiintyä myös ennalta ehkäisevänä toimintana, jolla pyritään ennalta torjumaan väkivallan tai sorron todentumista. Tästä määritelmästä eroavat huolenpitoon perustuvat myötätuntoteot, joiden päämääränä ei ole vastustaa sortoa tai väkivaltaa, vaan ainoastaan helpottaa kohteensa kärsimystä. Täten kaikki myötätuntoteot eivät ole emansipatorisia myötätuntotekoja.

Määritelmäni mukaan emansipatorinen myötätuntoteko esiintyy aina suhteessa sortoon tai väkivaltaan (vrt. Žižek, 2008). Aineiston analyysissä tulkitsen ihmisiin kohdistuvien emansipatoristen myötätuntotekojen ilmenevän suhteessa sortoon. Muihin eliöihin kohdistuvat myötätuntoteot puolestaan esiintyvät tulkintani mukaan suhteessa väkivaltaan, sillä ihminen ei voi neuvotella sortamisen oikeutuksesta muiden eliöiden kanssa. Sortava toiminta tapahtuu siis aina väkivaltaisesti ilman toisen osapuolen suostumusta tai mahdollisuutta kritisoida tätä toimintaa.

Määritelmäni mukaan emansipatorisen myötätuntoteon välityksellä ei voida tuomita oppilaan toimintaa sorroksi suhteessa opettajaan, sillä kasvatus- ja opetustilanteissa opettajalla on viimekädessä enemmän valtaa suhteessa oppilaaseen kuin oppilaalla on opettajaan. Tämä näyttäytyy muun muassa perusopetusta koskevassa lainsäädännössä, joka oikeuttaa opettajan toteuttamat tietyt kurinpitotoimet suhteessa oppilaaseen (Perusopetuslaki 36 §/628/1998). Tästä syystä en tulkitse emansipatorisiksi myötätuntoteoiksi niitä tekoja, jotka pyrkivät suojelemaan opettajia oppilaiden häiritsevältä toiminnalta. Aineistossa tosin esiintyy tämän kaltaisia tekoja, mutta näissä tilanteissa toimintaa määrittävä valtdynamiikka vaikutti olevan lopulta opettajien puolella.

3 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella luontokouluretkellä esiintyviä emansipatorisia myötätuntotekoja moraalien rakentumisen ja kestävyiden näkökulmasta. Neljäsluokkalaisten luontokouluretkellä kuvattu videoaineisto antaa hyvät lähtökohdat tähän tarkasteluun, sillä siinä esiintyy runsaasti toimijoiden moraalikäsitteisiin perustuvia emansipatorisia myötätuntotekoja, jotka suuntautuvat myös muuhun kuin ihmiselämään. Tutkimuksen tarkoituksen saavuttamiseksi pyrin ensin ymmärtämään näitä emansipatorisia myötätuntotekoja ilmiöinä, joka esiintyy suhteessa luontokouluretken moraalien rakentumiseen. Tämän ymmärryksen pohjalta liitän tulosteni tulkintaan kestävyiden näkökulman *Pohdintaa* -luvussa. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia emansipatorisia myötätuntotekoja esiintyy luontokouluretkellä?
2. Mitä emansipatoriset myötätuntoteot kertovat luontokouluretkellä rakentuvasta moraalista?

Myötätuntoa on aikaisemmin kuvattu ainoastaan teoreettisesta näkökulmasta emansipatorisena toimintana (Georges, 2013; Kopnina & Cherniak, 2016). Tutkimuksessani määritän tämän myötätunnon emansipatorisen luonteen empiirisesti havaittavaan muotoon, emansipatorisiksi myötätuntoteoiksi. Täten asetun hypoteettisesti oletamaan näiden määrittämieni tekojen esiintyvän luontokouluretken toimijoiden vuorovaikutuksessa. Toinen hypoteesini on, että näiden tekojen välityksellä voidaan tulkita empiirisesti institutionaalisen huolenpidon piirin rajoja. Tutkimuksen tarkoituksena on täten myös edistää myötätuntoon liittyvää tutkimusta.

4 Tutkimuksen metodologia ja tieteenfilosofiset taustaoletukset

Tutkimukseni pohjautuu tiettyihin tieteenfilosofisiin taustaoletuksiin ja metodologisiin lähtökohtiin. Näitä tutkimustani suuntaavia tekijöitä ovat esimerkiksi tutkimukseni laadullinen metodologia, jonka välityksellä pyrin tulkitsemaan vuorovaikutuksessa ilmeneviä merkityksiä sekä oletus siitä, että inhimillinen todellisuus rakentuu kulttuurihistoriallisten ja sosiaalisten konstruktioprosessien välityksellä. Nämä tekijät vaikuttavat siihen, millaista tietoa sekä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä pyrin saavuttamaan. Tutkittava ilmiö itsessään määrittää sitä, millaisen päämetodologian tutkija valitsee (Metsämuuronen, 2009). Täten tutkimukseni kohteena oleva ilmiö liittyy tutkimukseni pääosin laadullisen tutkimuksen traditioon. Tämän metodologian välityksellä voin lähestyä tutkittavaa ilmiötä soveltavasti nojautuen myös kriittisen tutkimuksen perinteeseen (Suoranta & Ryynänen, 2014).

Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen välille ei voida kuitenkaan asettaa tarkkaa rajaa (Ronkanen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen, 2011), ja näiden suuntausten soveltaminen samassa tutkimuksessa voi tuottaa tutkimuksen kannalta vartenotettavia keinoja lähestyä tutkittavaa aineistoa (Brannen, 2007). Täten myös omassa tutkimuksessani sovellan määrällisiä menetelmiä tutkimuksen kohteena olevan ilmiön ymmärtämisen edellyttämällä tavalla.

Laadullinen tutkimussuuntaus kuitenkin näyttäytyy tutkimukseni päämetodologiana, sillä se tarjoaa tutkimukseni lähtökohdaksi sellaisen lähestymistavan, josta Michael Q. Pattonin (1990) mukaan voidaan syventyä tulkitsemaan niitä merkityksiä, joita ilmiö saa tutkittavien keskuudessa. Tämän lähestymistavan myötä voin tutkimuksessani tarkastella niitä tutkittavien ilmentämiä merkityksiä ja merkityksenantoja, jotka liittyvät emansipatoristen myötätuntotekojen ilmenemiseen moraalisenä toimintana. En kuitenkaan pyri laadullisen tutkimuksen keinoin ainoastaan ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä, vaan tutkimukseni liittyy myös kriittisen tutkimuksen valta-asetelmia purkavaan traditioon.

Kriittinen tutkimus on aikaisemmin määritelty tutkimuksen suuntaukseksi, jonka välityksellä pyritään paljastamaan yhteiskunnassa vallitsevia ideologioita ja valta-asetelmia sekä pyritään vapauttamaan subjektit näistä alistavista rakenteista (Suoranta, 2005; Suo-

ranta & Ryynänen, 2014). Tutkimuksessani pyrin tämän kriittisen suuntauksen mukaisesti tunnistamaan niitä vuorovaikutuksessa ilmeneviä moraalien muodostukseen liittyviä valta-asetelmia, jotka tuottavat tiettyjen näkökulmien alisteisen aseman kasvatuksen kontekstissa.

Tämä kriittinen lähestymistapa liittyy tutkimukseeni ja positioni tutkijana Habermasin (1976) määrittelemään emansipatoriseen tiedonintressiin. Tälle tiedonintressille on ominaista pyrkimys tunnistaa riippuvaisuussuhteita ideologisten ja yhteiskunnallisten lainalaisuuksien välillä sekä vapauttaa reflektion kautta subjekti käyttökelpottomiksi todetuilta lainalaisuuksilta. Emansipatorinen tiedonintressi ilmenee tutkimuksessani siten, että tunnistan videoaineiston analyysin perusteella moraaliseen valtaan liittyviä positioita. Tämän tulkinnan myötä pyrin vapauttamaan kasvatusyhteisön toimijoiden myötätunnon näkökulmat kasvatuksen sortoa ja väkivaltaa määrittävässä normatiivisessa kontekstissa.

Tutkimukseni emansipatorisesta luonteesta huolimatta, se poikkeaa kuitenkin perinteisestä emansipatorisesta tutkimuksesta, johon usein sisältyy Juha Suorannan ja Sanna Ryynäsen (2014) mukaan tutkittavien osallistaminen tutkimuksen tekemiseen. Itse en liity tähän traditioon, vaan pyrin tutkimukseni kautta tunnistamaan niitä sortavia ja väkivaltaisia rakenteita, joihin myös emansipatoriset myötätuntoteot ovat kytköksissä. Täten tutkimukseni emansipatorinen luonne todentuu tutkittavien keskuudessa esiintyvien valta-asetelmien tunnistamisen välityksellä. Tämän lisäksi tutkimukseni tarkoituksena on vapauttaa myötätuntotekojen välityksellä edustetut näkökulmat kasvatuksen kontekstissa. Tähän emansipatoriseen tavoitteeseen vastaan tutkimukseni lopussa *Pohdintaa* -luvussa osallistumalla kestävyyskasvatuksen moraali- ja arvokasvatuskeskusteluun.

Tutkimukseni emansipatorisen tarkoituksen ja kriittisen lähestymistapani perustaksi pyrin ensin ymmärtämään niitä merkityksiä, joita emansipatorisiin myötätuntotekoihin liittyy. Tämän perusteella tutkimukseni pohjautuu hermeneuttiseen lähestymistapaan, johon Hubert Knoblauchin ja Bernt Schnettlerin (2012) mukaan videoaineiston analyysit usein perustuvat. Täten tutkimuksessani on vahvasti läsnä myös praktinen tiedonintressi (Habermas 1976), jonka valossa pyrin hermeneuttisen perinteen mukaisesti ymmärtämään ja tulkitsemaan niitä merkityksiä, joita tutkittavaan ilmiöön kytkeytyy.

Näiden merkitysten tulkinta luo pohjaa myös kriittiselle analyysille (Suoranta, 2005), sillä tulkitsen luontokoulun toimijoiden näkökulmasta emansipatoristen myötätuntote-kojen välityksellä sortajan, väkivaltaisen toimijan, väkivallan kohteen ja sorretun positi-
tioita. Näiden luontokouluretken toimijoiden ilmentämien merkityksenantojen välityk-
sellä pyrin myös lopulta tulkitsemaan vuorovaikutuksessa ilmeneviä valta-asetelmia.

Analyysiani ja tulkintojani videoaineistossa esiintyvistä merkityksistä ei voida pitää ob-
jektiivisinä, sillä kuten Frederick Erickson (2007) on tähdentänyt, videoaineiston ana-
lyysiin liittyy aina tutkijan subjektiivinen tulkinta. Tämän myötä asetun aineiston ana-
lyysissa subjektiivisesti määrittämään niitä merkityksenantoja, joita tutkittavat ilmaise-
vat suhteessa muihin. Tästä syystä tutkimukseni perustuu lopulta omiin tulkintoihini ja
käsityksiini ympäröivästä todellisuudesta. Nämä käsitykseni tiedon luonteesta rakentu-
vat sosiaalisen konstruktionismin mukaisen todellisuuskäsityksen pohjalle. Tästä näkö-
kulmasta käsityksemme ja tieto ympäröivästä todellisuudesta voidaan määrittää raken-
tuvan relatiivisissa kulttuurihistoriallisissa sosiaalisissa prosesseissa. Täten tiedollisiin
itsestäänselvyyksiin tulee lähtökohtaisesti suhtautua kriittisesti (Burr, 2003).

Tutkimuksessani asetan tiedollisen kritiikin kohteeksi perinteiset tavat määrittää myötä-
tuntoon liittyviä ilmiöitä kuten sortoa, väkivaltaa, kärsimystä ja hyvinvointia. Käsitän
nämä määritelmät tutkimuksessani sosiokulttuurisina konstruktioina, jotka muuttuvat
yhteiskunnan ja kulttuurin mukana (ks. Bannon 2013; ks. Höijer 2004; ks. Taylor 1986;
ks. Žižek 2008). Tästä syystä lähestyn näitä ilmiöitä sekä myötätuntoa itsessään kriitti-
sestä näkökulmasta. Tutkimustani ohjailee täten Nussbaumin (2014) kuvailema käsitys
myötätunnosta aikaan ja paikkaan sidoksissa olevana ilmiönä, jolla määritetään kulttuu-
rihistoriallisessa kontekstissa, kenen kärsimyksellä on väliä ja kuka ylipäänsä voi kärsiä.

Täten myötätunnon esiintyessä aina suhteessa tähän kärsimyksen määritelmään, asetun
myös olettamaan, että emansipatoriset myötätuntoteot esiintyvät aina suhteessa kärsi-
mystä tuottavaan sortoon tai väkivaltaan. Tutkimuksessani tulkitsen luontokouluretken
toimijoiden emansipatorisia myötätuntotekoja olettaen, että teon tekijä ilmentää teon vä-
lityksellä käsityksiään kärsimystä tuottavista tekijöistä. Täten en asetu määrittämään
tutkittavien puolesta sitä, millainen toiminta on riittävän ”haitallista”, jotta sitä voidaan
kutsua sorroksi tai väkivallaksi. Tutkimuksessani oletan, että näiden käsitteiden määrit-
tely on moraalisubjektien välillä vaihteleva konstruktio. Poikkean tästä kuitenkin tutki-

mukseni lopuksi tarkastellessani luontokouluretkellä ilmenevän toiminnan kestävyyttä teoreettisesti määritetyn sorron sekä väkivallan näkökulmista.

Tutkimuksessani en pyri emansipatoristen myötätunteiden variaatioiden laajalaaiseen kartoittamiseen vaan tavoitteenani on emansipatoristen myötätunteiden teoreettinen käsitteellistäminen ja tämän käsitteen empiirinen testaaminen. Täten tutkimukseni tiedollisena tarkoituksena on tuottaa uudenlainen teoreettinen jäsennys empiirisesti havaittavasta myötätunnon muodosta, jonka välityksellä voidaan saavuttaa tutkijan tulokintaan perustuvaa tietoa toimijoiden ilmentämistä moraalikäsityksistä ja arvoista. Emansipatorisen myötätunteon laaja empiirinen kartoittaminen jää täten jatkotutkimusten kohteeksi.

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvaan ensin aineistoon ja sen hankintaan liittyviä tekijöitä. Tämän jälkeen esittelen niitä tutkimusmenetelmiä, joita olen käyttänyt tulosteni saavuttamiseksi sekä kuvaan tutkimusprosessin etenemistä. Tämän toteutan kuvaten ensin esianalyysin vaiheita. Tästä siirryn lopulta havainnollistamaan aineiston varsinaista analyysia ja emansipatorisen myötätuntoteon käsitteellistä määrittymistä.

5.1 Aineiston hankinta

Tutkimukseni perustuu aineistoon, joka on kerätty 2008-2010 toteutetun *Oppimisen sil-lat* -tutkimushankkeen yhteydessä. Kyseiseen hankkeeseen osallistuneet tutkijat luovuttivat videoaineiston käyttööni ja täten tutkimukseni lähtökohtana on jo aiemmin analysoidun videoaineiston uudelleen käyttö. Videoaineisto on kuvattu neljäsluokkalaisten luontokouluretken kontekstissa. Kouluille luontoon liittyvää toimintaa toteuttava luontokoulu toimi luontokouluretken toteuttajana, ja se vastasi myös opetustoiminnasta retken aikana. Retki oli osa laajempaa luontokoulun toteuttamaa kokonaisuutta, jonka tarkoituksena oli edistää lasten luontosuhteen muodostumista. Tarkastelun kohteenani olevan luontokouluretken kokonaiskesto oli puolitoistatuntia ja sen teemana oli ötökät.

Luontokouluaineisto on kerätty kuvaamalla retken tapahtumia kahdella kameralla. Aineiston kerääjät seurasivat kummatkin yhtä oppilasta, jolla oli kaulanauhassa mikrofoni. Täten videoaineiston kestoksi muodostui yhteensä noin kolme tuntia molempien lasten seurannassa kerättyjen aineistojen yhteenlasketun keston perusteella.

Samankaltaista aineistohankintamenetelmää on hyödynnetty myös Laila Gustavssonin ja Niklas Pramlingin (2014) koulun metsäretken kohdistuvassa tutkimuksessa. Heidän tutkimuksessaan mikrofonit oli kiinnitetty lasten sijaan aikuisille, mutta muilta osin aineistohankintamenetelmät mukailivat aineistoni keruussa käytettyjä menetelmiä. Käytämässäni aineistossa oli keskitytty kuvaamaan oppilaiden toimintaa ja täten tämä lähtökohta ohjasi tutkimukseni muotoutumista. Koska mikrofonit oli kiinnitetty lapsille, tutkimukseni suuntautui kohti lapsen näkökulman tarkastelua suhteessa aikuisten toimintaan.

Ennen valmiin aineiston käyttöä harkitsin tarkoin, kuvasiko aineisto riittävällä tarkkuudella tutkittavaa ilmiötä. Täten arvioin tutkimusaineiston käyttökelpoisuutta Pattonia (1990) mukaillen kiinnittäen huomiota ensin tutkittavan ilmiön esiintymisintensiteettiin. Määritin tästä näkökulmasta aineistoni tarkoituksenmukaisuutta siinä esiintyvien myötätuntotekojen perusteella. Vasta tämän jälkeen punnitsin aineiston pätevyyttä uuden aineiston keräämisen kuormittavuuden näkökulmasta.

Esiintymisintensiteetin perustuvaan aineiston valintaan vaikutti keskeisesti se, että *Oppimisen sillat* -hankkeen aineistossa esiintyi myötätuntotekoja myös suhteessa ei-ihmiselämään. Muihin kuin ihmiseliöihin kohdistuvat myötätuntoteot olivat tutkimukseni alkuperäinen kohde. Tästä syystä olemassa oleva aineisto vaikutti tarkoituksenmukaiselle, ja se tarjosi hyvät lähtökohdat myötätuntotutkimuksen tekemiseen. *Myötätuntokulttuurien rakentuminen varhaiskasvatuksessa* -tutkimushankkeeseen liittyen oli myös aikaisemmin tehty onnistuneesti myötätuntotutkimusta, joka perustu videoaineiston analyysiin (ks. Hilppö ym., 2018; ks. Lipponen, 2018; ks. Lipponen ym., 2018). Täten arvioin kyseisen aineistomuodon soveltuvan tutkimukseeni.

Aineiston valintaa ohjasi myös se tekijä, että uuden aineiston hankinta vaikutti rajallisiin resursseihini nähden aikaa vievältä ja vaativalta toiminnalta. Tältä osin valintani perustui Pattonin (1990) kuvailemaan mukavuusotantaan, jonka ansiosta säästin aikaa ja vaivaa tutkimusprosessissa. Tämän lisäksi tutkimusaineisto vaikutti hedelmälliselle lähtökohdalle empirian uudelleen tarkasteluun. Kuten Malin Åkerström, Katarina Jacobson ja David Wästerfors (2007) ovat todenneet, aineiston uudelleen käyttö on suhteellisen yleinen käytäntö tutkijoiden keskuudessa, joka tarjoaa mahdollisuuden tarkastella vanhaa aineistoa uudesta näkökulmasta. Tämä myös mahdollistaa useiden mielenkiintoisten ulottuvuuksien löytämisen empiriasta.

Tutkimuksessani lähestyn aineistoa eri näkökulmasta kuin *Oppimisen sillat* -hankkeen tutkijat. Tämä mahdollistaa uusien ilmiöiden löytämisen jo kertaalleen käytetystä aineistosta. Tämän kaltaiseen aineiston uudelleen käyttöön liittyy kuitenkin aina eettisiä kysymyksiä suhteessa tutkittavien oikeuksiin (Kuula & Tiitinen, 2010). Käyttämäni aineiston käyttöoikeuden perustelen laajalla tutkimusluvalla, joka oikeuttaa myös aineiston uudelleen käytön.

5.2 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen eteneminen

Tutkimuksessani toteutin aineiston varsinaisen analyysin edellä kuvaamistani tiedonintresseistä käsin. Ensin syvennyin ymmärtämään emansipatorisia myötätuntotekoja moraaliin kytkeytyvänä ilmiöinä ja tämän ymmärryksen pohjalta analysoin aineiston kriittisestä näkökulmasta käsin. Tätä analyysivaihetta kuitenkin edelsi monimuotoinen esianalyysivaihe. Tutkimukseni ei edennyt suoraviivaisesti vaan tutkimukseni kohde muuttui tutkimusprosessin aikana. Havainnollistan seuraavaksi tätä tutkimuksen kohteen muutosta ja lopullisen kohteen määrittymistä sekä tämän myötä myös tutkimusprosessin etenemistä. Kuvaan ensin esianalyysia ja tämän jälkeen siirryn esittelemään aineiston varsinaisen analyysin etenemistä.

5.2.1 Väkivallan ja myötätuntoteon suhteen määrittäminen

Tutkimukseni eteni pääpiirteittäin perinteisen videoaineiston analyysin vaiheita noudattaen. Videoaineiston analyysiin perustuvat tutkimukset perustuvat usein samaan lähestymistapaa suhteessa aineistoon. Tällöin ensin muodostetaan sisältöluettelo aineistossa ilmenevistä tapahtumista ja tämän jälkeen keskitytään tarkastelemaan yksityiskohtaisemmin aineiston sisältöä. Näiden vaiheiden jälkeen siirrytään varsinaiseen aineiston analyysiin (Heath, Hindmarsh & Luff, 2010). Tähän lähestymistapaan sovelsin tutkimusprosessin aikana erilaisia tutkimusmenetelmiä emansipatoristen myötätuntotekojen ja moraalisen toiminnan tarkastelun mahdollistamiseksi.

Videoaineiston tarkastelun alkuperäisenä lähtökohtana oli ihmisen ja muiden eliöiden suhteen havainnointi empiriasta. Tutkimusstrategia, jonka välityksellä aloitin tämän suhteen tarkastelun aineistosta, mukailee grounded theory -lähestymistapaa, jossa empirian katsotaan ohjaavan pääosin teorian muodostumista. Tutkijana en kuitenkaan voinut täysin irrottautua aikaisemmin muodostamistani käsityksistä ja teoreettisista oletuksista, vaan nämä tekijät vaikuttivat osaltaan empirian tulkintaan. Tämä kuvastaa sitä, että lähtökohtaisesti empiriaa ei voi tarkastella täysin irrallaan teoriasta (Dey, 2007; Hyvärinen, 2010; Luomanen, 2010).

Täten siihen, millä tavalla lähestyin aineistoa, vaikuttivat aikaisemmat käsitykseni myötätunnosta ja ihmisten suhteesta ympäröivään todellisuuteen. Tutkimukseni lähtökohtiin liittyi myös normatiivinen oletus siitä, että ihmisen ja eliöiden myötätuntoon perustuvan

suhteen tarkastelu on tärkeää. Täten tarkastelin aineistoa tiettyjen oletusten vallitessa. Pyrkimyksenäni oli kuitenkin ensin lähestyä aineistoa ilman teoreettista viitekehystä.

Aineiston tarkastelun ensimmäisessä vaiheessa muodostin aineistosta sisältöluettelon ja tämän jälkeen koodasin aineiston sisältöä. Tämän koodaamisen välityksellä järjestetään aineisto sen tulkintaa helpottavaan muotoon esimerkiksi luokittelun ja kategorisoinnin välityksellä (Salo, 2015). Koodaamiseen liittyvä kategorisointini perustui sisältöluettelosta muodostuneeseen yleiskuvaan aineiston sisältämisestä episodeista ja aineiston litterointiin, jonka tarkoituksena on saattaa aineistossa esiintyvät puheenvuorot kirjalliseen muotoon (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010). Puheenvuorojen litteroinnin lisäksi kuvasin kirjallisesti videoaineistossa esiintyvää nonverbaalista vuorovaikutusta ja tapahtumien kulkua. Tältä pohjalta lähdin muodostamaan käsitystä siitä, millaisia ulottuvuuksia ihmisen ja muiden elollisten suhde vaikutti saavan aineistossa. Tämän toteutin aineistoa ja litteraattia yhdessä yhä uudelleen tulkiten.

Käyttämäni lähestymistapa, jonka välityksellä tarkastelin videoaineistoa ja litteraattia rinnakkain antaa Alexa Hepburnin ja Jonathan Potterin (2007) mukaan hyvät lähtökohdat diskurssianalyysille. Tällöin aineistosta voidaan tulkita myös puheenvuorojen sisältämiä intonaatioita ja puheen eri muotoja. Videoaineiston tulisi lähtökohtaisesti olla varsinainen analyysin kohde, jota voidaan litteraattien kautta ymmärtää syvällisemmin (Heath ym., 2010). Tutkimuksessani videoaineisto määrittyi ensisijaiseksi diskurssianalyysin välityksellä tarkasteltavaksi kohteeksi, johon liittyvät havainnot syvenivät ja täsmentyivät litteraattien välityksellä. Tutkittavien asennot, eleet ja ilmeet olivat tutkimukseni kannalta keskeisiä tarkastelun kohteita, sillä ne vaikuttivat osaltaan puheenvuoroista tulkittavissa oleviin merkityksiin.

Aineiston esianalyysivaiheessa käytin diskurssianalyysia erilaisten puhetapaulottuvuuksien esiintymisen tulkintaan suhteessa ei-ihmiselämään. Tämä sisällönanalyysin kaltainen prosessi voidaan käsittää eräänlaisena luokkien muodostamisena, joka on irrallaan luovasta tulkinnallisesta analyysistä, jonka kautta todelliset tutkimustulokset muodostuvat (Salo, 2015). Tutkimuksen analyysin esivaiheessa muodostin sisällönanalyysin määritelmää mukaillen kategorioita. Näiden kategorioiden muodostamisen näkökulmasta diskurssianalyysi oli keskeinen menetelmä, jolla sain tietoa tutkittavien ilmentämisestä merkityksistä (Hepburn & Potter, 2007; Juhila, Jokinen & Suoninen, 2012). Tarkastelu-

ni kohteena olivat ne merkitykset, joita muut elolliset saivat luontokouluretkelle osallistuneiden oppilaiden ja opettajien keskuudessa.

Luontokoulun osallistujien puheenvuoroissa yksittäiset sanat ja sanayhdistelmät vaikuttivat muodostavan erilaisia merkityksiä kohteestaan. Nämä merkityksenannot luokittelin eri ulottuvuuskategorioihin seuraavan taulukon (Taulukko 1.) kuvaamalla tavalla. Täten diskurssianalyysi oli suhteessa tutkimukseeni menetelmällisesti ensiarvoisessa roolissa. Diskurssianalyysin keskiössä on Eero Suonisen (1999) mukaan yhteen kietoutuneena kulttuuri, merkitykset ja kommunikatiivisuus. Tavoitteena tässä analyysin muodossa on ymmärtää kulttuurisia merkityksiä, jotka muodostuvat jaetun sosiaalisen todellisuuden rakentuessa. Luontokouluretkellä diskursiivinen toiminta määrittä täten ihmisen suhdetta muihin eliöihin.

Taulukko 1. Ulottuvuuskategoriat

Ulottuvuus-kategoria	Teoreettinen kuvaus	Analyyttinen kuvaus	Empiirinen esimerkki
Epistemologinen Alakategoriat: -Objektiivinen -Subjektiiivinen	Tieto eliöstä. Objektiivinen tieto mm. eliön fyysisistä ominaisuuksista ja ekologiasta. Tieto eliöstä subjektiivisen kokemuksen omaavana yksilönä.	Puheenvuorolla ilmaistaan tietoa eliöstä objektina tai subjektina.	Objektiivinen: <i>"Täällä voi nähdä eri lintuja kuin siellä merellä"</i> Subjektiiivinen: <i>"Ei nyt kiduteta niitä"</i>
Välineellinen Alakategoriat: -Materialistinen -Tutkiva -Viihteellinen	Eliötä käytetään päämäärän saavuttamiseen. Eliö ilmenee materiaalina, tiedon lähteenä tai viihteen tuottajana.	Puheenvuoron aikana eliö ilmenee välineenä, jolla tavoitellaan jotain tiettyä päämäärää. esim. puusta rakennetaan, ötököitä tutkitaan tai niistä tehdään aseita.	Tutkiva: <i>"...uusiin aseisiin, joita on kehitetty, ni tarvitaan hyönteisten ominaisuuksia"</i>

Valta Alakategoriat: -Väkivalta -Vastustus	Valta, joka ilmenee väkivaltana ja mahdollisuuksina toimia vallan vas- tustamiseksi.	Puheenvuoron aikana osoitetaan valtaa suhteessa eliöihin tai eliö määritetään vasta- rintaan kykeneväk- si.	Väkivalta: <i>”ja sitten tietysti, etteivät hämähä- kit lähde karkuun niin ja muut otuk- set, niin laittakaa ne purkkiin”</i>
Tunne Alakategoriat: -Yhteys -Negaatio	Tunteiden ilmaisu suhteessa eliöihin. Esim. ihastus, pel- ko, huoli.	Puheenvuoron aikana ilmaistaan myönteisiä tai kiel- teisiä tunteita suh- teessa eliöihin.	Yhteys: <i>”söpö”</i> Negaatio: <i>”yök”</i>
Moraalinen Alakategoriat: -Myötätunto -Vastuu	Käsitys oikeuden- mukaisuudesta suhteessa ei-ihmiselämään. Moraalin määrit- täminen, kärsimyksen ehkäisy tai sen lievittäminen.	Puheenvuoron aikana ilmaistaan moraalikäsityksiin perustuvaa vastuuta tai myötätuntoa suhteessa muihin eliöihin.	Vastuu: <i>” Me pidetään täällä kaikista elävistä olennois- ta hyvää huol- ta...”</i> Myötätunto: <i>”Ei me saada tappaa (ötököitä) mitään!”</i>

Aineiston analyysin edetessä en enää pyrkinyt teoreettisten vaikutusten häivyttämiseen. Kategorioiden muodostusvaiheessa tutustuin myötätuntoa sekä luonnon ja ihmisen suhdetta käsittelevään teoreettiseen kirjallisuuteen. Nämä kyseiset teoriat vaikuttivat ihmisen ja muiden eliöiden suhteita kuvaavien ulottuvuuskategorioiden muodostumiseen. Keskeiset kategorioiden määrittymiseen johtaneet teoreettiset vaikutteet käsittelevät luonnon ja eliöiden väline- ja itseisarvoa suhteessa ihmisten moraaliseen toimintaa (ks. Agar 2001; ks. Kopnina & Cherniak 2016; ks. Leopold 1949; ks. Naess 1989; ks. Piccolo 2017; ks. Plumwood 2012; ks. Preston 2001; ks. Taylor 1986). Tämän lisäksi muihin eliöihin suuntautuvaa myötätuntoa kuvaava ulottuvuuskategoria muodostui pitkälti Martha Nussbaumin (2001; 2014) myötätuntoteorioita mukaillen. Näiden teorioiden pohjalta muodostuivat, epistemologiset tietoa ilmentävät kategoriat ja välineellisyyttä sekä myötätuntoa kuvaavat kategoriat. Teorian ja havaintojeni pohjalta muodostui kaksi epistemologista kategoriaa. Toinen kuvasi objektiivista tietoa eliöstä ja toinen ilmensi tietoa eliön subjektiivisesta kokemuksesta.

Muita pääkategorioita, epistemologisen ja välineellisen ulottuvuuden lisäksi, olivat tunteulottuvuus, valtaulottuvuus sekä moraalinen ulottuvuus, jonka alakategoriaksi määrittyi lopulta myös myötätunnon ulottuvuus. Nämä kategoriat muodostuivat pääosin, myötätunnon alakategoriaa lukuun ottamatta, havaintojeni perusteella ja vasta tämän jälkeen etsin niiden tueksi teoreettisia kuvauksia kyseisistä ilmiöistä. Täten tutkimukseni perustui abduktioon, jonka välityksellä teoria ja tekemäni havainnot empiriasta yhdessä tulkituina syvensivät käsitystäni tutkittavasta ilmiöstä (Dey, 2007).

Ulottuvuuskategorioiden määrittelyn jälkeen tarkastelin niiden keskinäistä esiintymistä suhteessa myötätunnon ulottuvuuskategoriaan. Tämän toteutin määrällisiä menetelmiä hyödyntäen taulukoiden kategoriat Exceliin. Tutkimuksessani määrälliset menetelmät kohdentuivat pääosin ulottuvuuksien keskinäisen esiintymisen tarkasteluun. Tämän menetelmän välityksellä sain paikannettua kiinnostavan ilmiön aineistostani. Myötätunnon ulottuvuus esiintyi aina yhtä aikaa määrittämäni väkivallan ulottuvuuskategorian kanssa seuraavassa taulukossa (Taulukko 2.) kuvaamallani tavalla. Täten valikoin syvällisemmän analyysin kohteeksi ne kuusi episodtia, joissa esiintyivät nämä kaksi kategoriaa. Tämä valintani perustui havaintooni siitä, että väkivallan ja myötätunnon keskinäistä esiintymistä ei oltu aikaisemmin tutkittu empiriaan perustuvissa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa. Kyseinen valintani myös pohjusti varsinaista aineiston analyysia sekä lopulta myös emansipatoristen myötätuntotekojen teoreettista määrittymistä.

Taulukko 2. Väkivallan ja myötätunnon keskinäinen esiintyminen

Episodi	Myötätuntoa edeltävä väkivalta	Myötätunto
Episodi 1	Oppilaat katkovat/ovat aikeissa katkoa kasveja.	<i>Luontokouluopettaja: "Hei älkää kat. Älä katko niitä"</i>
Episodi 2	<i>Oppilas: "kun me tehdään niistä (ötököistä) aseita"</i>	<i>Luontokouluopettaja: "Älkää älkää ketä ket.. niitä voi tutkia ja niistä voi ottaa mallia mutta..."</i>
Episodi 3	Ötökän liikkumatilaa on rajoitettu purkin välityksellä	<i>Oppilas: "Meil on juoksijaisii. Ne tarvii enemmän juoksuutilaa"</i>
Episodi 4	<i>Opettaja: "Hei, meidän voitais laittaa susihämähäkki ja lude samaan ja kattoo mitä tapahtuu"</i>	<i>Oppilas: "ei me saada tappaa mitään. Arvaa oisko kivaa..."</i>

Episodi 5	Oppilas ehdottaa toimintaa, jonka opettaja määrittää kiduttamiseksi. (Oppilaan puheenvuorosta ei saa selvää ääniraidalta.)	<i>Opettaja: ”nyt me ei kiduteta niitä eläimiä vaan nytte tutkitaan”</i> <i>Oppilas: ”Oisko susta kiva, jos sua sa, jos sua söis joku ihme hämähäkki?”</i>
Episodi 6	Oppilaat havaitsivat ötökän kituvan tutkivan toiminnan seurauksena	<i>Oppilas: ”Toi yks pitää tappaa”</i> <i>Luontokouluopettaja: ”Älkääs nyt tappako ketään tässä vaiheessa”</i> <i>Oppilas: ”No ku se kituu”</i>

5.2.2 Aineiston analyysi ja emansipatorisen myötätuntoteon määrittäminen

Esianalyysin jälkeen keskityin tarkastelemaan luontokouluretkien osallistujien ilmentämiä ulottuvuuskategorioita, jotka edustivat myötätuntoa ja väkivaltaa ihmisen suhteessa muihin eliöihin. Myötätuntoon liittyvää teoriaa ja ympäristöfilosofiaa luontokouluaineiston kanssa rinnan tarkastellessani havaitsin, että myötätuntoteolla ilmaistiin aina itseisarvoa ja tunneyhteyttä suhteessa teon kohteeseen. Väkivallan kategoriaan vaikutti puolestaan liittyvän aina päämäärä, jota välineellisesti väkivallalla tavoiteltiin. Täten molemmat, myötätunto ja väkivalta, ilmensivät toimijan arvoja päämääriensä välityksellä.

Esianalyysivaiheen aikana olin jo kiinnittänyt huomiota siihen, että aineistossa esiintyi episodeja, joissa oppilaan myötätunnon näkökulma suhteessa eliöihin ohitettiin opettajan toimesta tai vaihtoehtoisesti asetettiin alisteiseen asemaan yhteisiin sääntöihin vedoten. Täten havaitsin oppilaan alisteisen näkökulman grounded theorya mukailevan lähestymistapani ansiosta. Tämän saman lähestymistavan välityksellä on tutkittu myös aiemmin esimerkiksi vähemmistöryhmien näkökulmia, jotka muuten saattaisivat piiloutua normatiiviseen toimintaan (Ryan, 2013). Tutkimuksessani grounded theory -lähestymistapa johdatti löytämään aineistosta myös oppilaiden keskinäisiä valtaasetelmia, jotka ilmenivät opettajien ja oppilaiden myötätuntotekojen välityksellä.

Grounded theory -lähtökohtien lisäksi tulkitsin aineistoa eri teorioiden näkökulmista lähestyen aineistoa Ulla-Maija Saloa (2015) mukaillen ajatellen aineistoa teorian kanssa. Analyysiini liittyi keskeisesti myötätunnon suuntautumista selittävät Nussbaumin (2001; 2014) teorialuokituksen piiristä ja edellä kuvaamani ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen tutkijoiden piirissä käyty keskustelu arvoista ja moraalista. Tämän lisäksi analyysiini vaikuttivat keskeisesti Freiren (1970) sekä Habermasin (1976;1984) teorialuokitus ja emansipatorisesta toiminnasta.

Saadakseni selville, millä perusteella väkivaltaa oikeutettiin ja määritettiin tietyllä tavalla luontokouluretkellä, lähestyin väkivaltaa Žižekin (2008) ja Galtungin (1990) rakenteellisen ja kulttuurisen väkivallan teorioiden näkökulmista. Näiden teorioiden avulla havaitsin, että myös määrittämäni välineellisyyttä ilmaiseva ulottuvuuskategoria voitiin määrittää osaksi väkivallan kategoriaan. Välineellisestä kategoriasta muodostui täten symbolisen väkivallan kategoria, sillä perusteella, että symbolinen väkivalta asettaa kielen ja merkitysten kautta toisen alisteiseen asemaan (Žižek, 2008). Kategoriani tapauksessa tulkitsin alisteiseksi positioksi toimijan välineeksi määrittymisen. Täten tarkastelun kohteena ollut väkivallan määritelmä laajeni, sillä tulkitsin puheenvälityksellä tapahtuvan välineellistämisen ja alistamisen väkivallaksi. Tämä väkivaltainen välineellistämisen ja toimijoiden alisteisen aseman tuottaminen vaikuttivat toteutuvan aineistossani kahdella tasolla. Ensinnäkin suhteessa ei-ihmiselämään ja toiseksi suhteessa oppilaisiin.

Tässä vaiheessa analyysia havaitsin, että Žižekin edustamasta kriittisen tutkimuksen suuntauksesta rakentui tutkimukseeni mielenkiintoinen tulokulma. Tämän suuntauksen yksi perustehtävistä on paljastaa ideologioita, yhteiskunnallisia ja poliittisia suuntauksia, jotka vaikuttavat normien ja sääntöjen näyttäytymiseen muuttumattomina tosiasioina (Suoranta & Ryyänen, 2014). Varsinkin Freiren (1970) ajattelu vaikutti tarjoavan teoreettisen viitekehyksen, josta käsin lapsen näkökulman asemaa voisi tarkastella videoaineistosta.

Näistä teoreettisista lähtökohdista analyysini muotoutui kohti kriittistä diskurssianalyysia, jonka avulla voidaan saada selville niitä kielen sosiaalisia funktioita, joilla ylläpidetään mekanismeja, jotka tuottavat diskursiivisia sosiaalisia epäkohtia (De Melo Resende, 2012). Tutkimukseni kohdalla sosiaaliset epäkohdat nousivat esille analyysin väli-

tyksellä. Tämän analyysin toteutin tarkastelemalla videoaineistosta puheen ja eleiden kautta rakentuvia valtasuhteita, jotka esiintyivät myötätuntotekojen yhteydessä. Täten havaitsin luontokouluretkellä ilmeneviin myötätuntotekoihin liittyvän ongelmallisia valtaan liittyviä diskursseja.

Tämä ongelmallisuus ilmeni suhteessa siihen, kenellä oli luontokouluretkellä valtaa vapauttaa myötätuntoteon kohde kärsimykseltä. Täten havaitsin tutkittavien myötätuntotekoihin liittyvän myös diskursseja, joilla pyrittiin vapauttamaan teon kohde väkivallalta. Havaintoni tästä myötätunnon emansipatorisesta, vapauttavasta, luonteesta kehitti omaa analyysiani eteenpäin. Tämän myötä löysin myötätunnosta sen ulottuvuuden, joka vaikutti aiheuttavan toimijoiden keskuudessa eettisiä konflikteja vapauttamispyrkimyksen motivoimana.

Tämän havainnon pohjalta aloitin emansipatorisen myötätuntoteon käsitteellistämisen. Emansipatorinen myötätunto käsitteellistyi emansipatorisen toiminnan (Freire 1970; Habermas 1976; Georges 2013) ja myötätunnon käsitteen (Goetz ym. 2010; Hilppö ym. 2018; Lilius ym. 2011; Lilius ym. 2008; Lipponen 2018; Nussbaum 2001; Nussbaum 2014; Rajala & Lipponen 2018) aikaisempien määritelmien ja empiiristen havaintojeni synteestistä. Tämän käsitteen kautta pystyin tarkastelemaan myötätuntoa uudesta näkökulmasta ja se muutti tutkimukseni kohteen. Näitä kyseisiä tekoja ilmeni ei-ihmiseliöiden lisäksi suhteessa toisiin ihmisiin. Täten tutkimuksen kohteeksi määrittyivät emansipatoriset myötätuntoteot, ei-ihmiselämään suuntautuvien myötätuntotekojen sijaan.

Täten tutkimukseni muotoutui emansipatorisen myötätuntoteon käsitteen kautta tarkastelemaan myötätuntotekoja laajemmassa kontekstissa. Aikaisemman Freiren (1970) kriittisen emansipatorisen teorian perusteella määritin ihmisiin kohdistuvan symbolisen väkivallan sorroksi. Suhteessa muuhun kuin ihmiselämään säilytin väkivallan käsitteen sorron käsitteen sijaan, sillä tulkitsin, että muut eliöt eivät pysty verbaalisesti neuvottelemaan ihmisten kanssa toiminnan oikeutuksesta. Täten ihmisellä on aina ylivalta päättää eliöihin kohdistuvista toimista ja tämän seurauksena eliöitä alistavaa toimintaa voidaan lähtökohtaisesti kutsua väkivallaksi.

Analysoin emansipatorisen myötätuntoteon esiintymistä, sillä perusteella, että niitä kuvaavissa episodeissa tuli olla havaittavissa sorto tai väkivalta ja sitä vastustava myötätuntoteko. Emansipatorisen myötätuntoteon määritin toiminnaksi, jolla asetuttiin suojelemaan väkivallan tai sorron kohteena olevaa toimijaa. Tämän teon välityksellä tuli ilmetä toimija, jota haluttiin suojella ja sorto tai väkivalta, jota vastaan asetuttiin myötätuntoteon välityksellä. Tulkinnan kohteena olevat episodit määritin Derrya ym. (2010) mukaillen siten, että niissä tuli olla havaittavissa teema, joka omassa tutkimuksessani liittyi emansipatoriseen myötätuntotekoon. Useissa tapauksissa episodin aikana muodostui ensin sorto tai väkivalta, joka johti toimijan huoleen ja tämän huolen ilmaisemiseen myötätuntoteon välityksellä. Tämä huoli ilmeni kiihtyneenä äänensävyinä ja katseena, joka kohdistui väkivaltaiseen tai sortavaan toimijaan.

Kuitenkaan aina sorto ja väkivalta eivät muodostuneet episodin aikana, vaan niiden muodostumista ehkäistiin systemaattisesti myötätuntotekojen välityksellä, jotka ilmenivät sääntöinä ja normeina. Näissä tapauksissa kyseistä normatiivista toimintaa perusteltiin myötätuntoteon kohteen näkökulmaan vedoten. Täten myötätuntoteon kohde voitiin tulkita suoraa näistä episodeista, mutta sorto tai väkivalta oli tulkittavissa ainoastaan implisiittisesti myötätuntoteon kohdetta koskevien sääntöjen ja normien välityksellä. Tulkitsin kaikissa tapauksissa episodin päättyneeksi, kun väkivaltaan tai sortoon ja myötätuntoon liittyvä neuvottelu tai toiminta voitiin määrittää siltä erää loppuneeksi. Saman episodin aikana saattoi esiintyä useita myötätuntotekoja.

Näitä episodeista tulkitsemiani emansipatorisia myötätuntotekoja esiintyi aineistossa yhteensä kolmekymmentä. Havaitsin emansipatoristen myötätuntotekojen ilmenevän aineistossa kahdenlaisina moraalisisina tekoina. Luokittelin kyseiset myötätuntoteot seuraavassa taulukossa (Taulukko 3.) kuvaamallani tavalla kahteen kategoriaan, inklusiivisiin ja kriittisiin tekoihin. Inklusiivisten myötätuntotekojen välityksellä pyrittiin ehkäisemään sortoa tai väkivaltaa liittämällä kohteen näkökulma toiminnan kontekstiin. Tämä tapahtui ilman toisten toimintaan liittyvää suoraa kritiikkiä. Myötätuntoteon kohteen näkökulma liitettiin osaksi toimintaa joko vetoamalla siihen tai velvoittamalla sen huomioonottamista. Kriittisillä myötätuntoteoilla kritisoitiin puolestaan suoraa toisten toimijoiden tai rakenteiden tuottamaa väkivaltaa tai sortavaa toimintaa. Tällöin kritiikki kohdistui suoraa toisiin toimijoihin.

Taulukko 3. Emansipatoriset myötätuntoteot

Emansipatoriset myötätuntoteot (30)	Teoreettinen kuvaus	Analyyttinen kuvaus	Empiirinen esimerkki
Inklusiiviset myötätuntoteot (9)	Sorron ja väkivallan ehkäiseminen myötätuntoteon kohteen näkökulman inkluusion välityksellä. Sortavaan tai väkivaltaiseen toimintaan tai toimijaan ei kohdistu eksplisiittistä kritiikkiä.	Puheenvuorolla pyritään liittämään myötätuntoteon kohteen näkökulma osaksi moraalista toimintaa. Puheenvuorolla pyritään suojelemaan myötätuntoteon kohdetta.	<i>”Kivet ja puunrungot laittakaa takasiin siihen mis ne oli. Se on niiden otusten kotipaikka. Miettikää ite, jos täältä tulis niinku seiskytkaheksan metrinen otus jostain Petelzeugen tähden luota tulis teidän kotitaloon nostais katon”</i> (Toiminnan ohjeistuksen yhteydessä esitetty, kaikille oppilaille suunnattu puheenvuoro)
Kritisoivat myötätuntoteot (21)	Toiminnan rakenteisiin tai toisten toimintaan kohdistuva eksplisiittinen kritiikki sorron ja väkivallan ehkäisemiseksi.	Puheenvuorolla kritisoidaan toisten toimintaa myötätuntoteon kohteen suojelemiseksi.	<i>”Oisko susta kiva, jos sua sa, jos sua söis joku ihme hämähäkki?!”</i> (Oppilaan toiseen oppilaaseen kohdistama puheenvuoro)

Näiden emansipatoristen myötätuntotekojen esiintymistä tarkastellessani tulkitsin niitä kriittisen diskurssianalyysin keinoin. Täten muodostin tulkintani siitä, millä tavalla emansipatoriset myötätuntoteot esiintyivät suhteessa valtaan kytkeytyvään moraaliseen toimintaan. Keskeinen tulkintani kohde oli se, mitä näillä teoilla ilmaistiin suhteessa toisiin toimijoihin ja pystyivätkö toimijat muuttamaan yleisiä moraalinormeja emansipatoristen myötätuntotekojen välityksellä. Diskursiivista toimintaa tulkitessani havaitsin huolenpidon piirin rakentuvan myötätuntoteon kohteiden perusteella seuraavassa taulukossa (Taulukko 4.) kuvaamallani tavalla. Tätä pohjusti aikaisempi havaintoni siitä, että myötätunnon ulottuvuuskategoria edusti kohteensa itseisarvoa ja väkivallan ulottuvuus-

katteoria puolestaan välineellisyttä. Tältä pohjalta havaitsin, että huolenpito ilmeni toimijoiden myötätuntotekojen välityksellä molempina sekä välineellisenä että itseisarvoon perustuvana toimintana. Puheenvuoroissa myötätuntotekojen kohteet määrittyivät itseisarvoisiksi toimijoiksi ja toisinaan muut toimijat saivat myötätuntotekojen välityksellä välinearvon huolenpidon välineinä. Täten havaitsin myötätuntotekojen ilmentävän toimijoiden välineellisyyteen ja itseisarvoon perustuvia arvoja puheenvuorojen välityksellä.

Taulukko 4. Huolenpidon laatu

Huolenpidon laatu	Teoreettinen kuvaus	Analyttinen kuvaus	Empiirinen esimerkki
Itseisarvoon perustuva huolenpito	Huolenpito perustuu myötätuntoon ja huoleen myötätunnon kohteen hyvinvoinnista.	Puheenvuorossa perustellaan huolenpitoa myötätuntoteon kohteen hyvinvoinnilla tai tämän näkökulmalla.	<i>”...Oisitte tosi kiukkusia ja (Heristää nyrkkiä) tule takasin ja laita se katto paikalle. Älkää tekään olko nihkeitä niille pienille otuksille. Kyllä niillä on se katto oikeus saada...”</i>
Välinearvoon perustuva huolenpito	Huolenpito perustuu kohteen välineellisyyteen. Kohteesta pidetään huolta muiden hyvinvoinnin tähden. Välineellisen huolenpidon kohde ei ole myötätuntoteon kohteena.	Puheenvuorossa perustellaan huolenpitoa kohteen välineelliseen arvoon vedoten.	<i>”Hei älkää kat. Älä katko niitä... Ne on hyödylliset... niistä tulee siemeniä linnut voi käydä syömässä”</i>

Huolenpidon piirin liittyvien analyysien jälkeen syvennyin tarkastelemaan vielä perusteellisemmin sitä, millaisia valtaan ja moraalisen toiminnan määrittämiseen kytkeytyviä merkityksiä esiintyi myötätuntotekoihin liittyvissä episodeissa. Myötätuntotekoihin liittyvät diskurssit ilmensivät keskeisesti yhteisön moraalien rakentumiseen liittyviä tekijöitä. Näitä tekijöitä olen kuvannut seuraavassa taulukossa (Taulukko 5.). Niiden välityksellä muodostui kokonaiskäsitykseni siitä, millaisia moraalisen toiminnan piirteitä esiintyi emansipatoristen myötätuntotekojen välityksellä luontokouluretkellä. Täten myös

aikaisemmat havaintoni toimijoiden keskinäisestä valtdynamiikasta saivat vahvistusta. Emansipatorisilla myötätuntoteoilla ilmaistiin useita moraalin rakentumiseen liittyviä tekijöitä. Näitä olivat teon kohteen näkökulman inklusion velvoittaminen, arvojen ja moraalinormien asettaminen, normatiivisen toiminnan vastustaminen, moraalin vastaisen toimijan määrittäminen, yleisten moraalinormien kyseenalaistaminen, moraalisten tuomioiden asettaminen ja vallan ilmentäminen konfliktitilanteissa. Näihin emansipatorisiin myötätuntotekoihin liittyvissä normatiivisissa prosesseissa opettajilla ilmeni enemmän moraalista valtaa kuin oppilailla. Tästä huolimatta oppilaat esiintyivät aineistossa aktiivisina moraalisisina toimijoina, jotka kyseenalaistivat opettajien ja toisten oppilaiden moraalin vastaista toimintaa myötätuntoteoillaan.

Taulukko 5. Emansipatoriset myötätuntoteot moraalisenä toimintana

Emansipatoristen myötätuntotekojen moraalin rakentumiseen liittyvät tekijät	Teoreettinen kuvaus	Analyyttinen kuvaus	Empiirinen esimerkki
Näkökulman inklusion velvoittaminen.	Myötätuntoteolla velvoitetaan teon kohteen näkökulman liittäminen toiminnan kontekstiin.	Puheenvuoron aikana velvoitetaan muita toimijoita liittämään myötätuntoteon kohteen näkökulma toiminnan kontekstiin tai toiminnan eettiseen reflektioon.	Opettaja: ” <i>Nyt te voitte huolehtia et kaikki pääsee toimimaan eikä oo vaan katselijan roolissa</i> ”
Moraalinormien ja arvojen asettaminen toiminnalle.	Ennalta suunnitellun myötätuntoteon välityksellä luodaan toiminnalle arvoja ja moraalinormeja, jotka määrittävät toiminnan moraalisen kehyksen.	Puheenvuoron aikana ilmaistaan moraalialue määrittäviä suunnitelmallisia arvoja ja normeja, joita tulee noudattaa toiminnan aikana.	Opettaja: ” <i>Aivan. Me pidetään täällä kaikista elävistä olennoista hyvää huolta eli katsokaa, et kukaan ei niistä tukehdu tai menetä jalkojansa tai muuta. Eli kukaan ei tapa täällä ötököitä, kun me ollaan täällä ötökkäretkellä</i> ”

Oppilaiden vertaisryhmässä normatiivisen toiminnan vastustaminen.	Myötätuntoteon välityksellä asetutaan vastustamaan myötätuntoteon kohteelle haitallisten normien määrittymistä vertaisryhmässä.	Puheenvuoron aikana vastustetaan oppilaiden keskinäisten sortavien tai väkivaltaisten normien muodostumista.	Oppilas: <i>"Mitä väliä syön mäkin tollasia!"</i> (Ennen puheenvuoroa oppilas on todennut, että erään toisen oppilaan syömä piltti on vauvojen ruokaa)
Oppilaiden vertaisryhmässä moraalin vastaisen toimijan määrittäminen.	Myötätuntoteon välityksellä ilmaistaan sortava tai väkivaltainen moraalinen vastainen toimija.	Puheenvuoron aikana määritetään sortava tai väkivaltainen toimija myötätuntoteon kohteen suojelemiseksi.	Oppilas: <i>"Joonas. Näit sä mitä se teki? Se otti sen kädestä"</i>
Opettajien asettamien moraalinormien kyseenalaistaminen.	Toimija kyseenalaistaa opettajien asettamat moraalinormit myötätuntoteolla.	Puheenvuoron aikana kyseenalaistetaan opettajien asettamat moraalinormit myötätuntoteon kohteen kärsimyksen ehkäisemiseksi tai lievittämiseksi.	Luontokouluopettaja: <i>"Älkääs nyt tappako ketään tässä vaiheessa"</i> Oppilas: <i>"No ku se (ötökkä) kituu"</i> (yhteisten moraalinormien mukaan ötököitä ei saa tappaa)
Opettajan normatiivisen toiminnan vastustaminen.	Toimija vastustaa myötätuntoteolla opettajan normatiivista, sortoa tai väkivaltaa tuottavaa, toimintaa.	Puheenvuoron aikana asetutaan vastustamaan opettajan normatiivista toimintaa myötätuntoteon kohteen suojelemiseksi.	Oppilas: <i>"Ei me saada tappaa mitään! Arvaa oisko kivaa..."</i> (Ennen puheenvuoroa opettaja on ehdottanut kahden toisilleen vaarallisen ötökän yhteen laittamista luoden samalla uuden normin koskien sitä, miten ötököistä saa puhua)

Opettajien toimesta moraalisten tuomioiden asettaminen.	Myötätuntotekojen välityksellä tuomiotaan toisten toiminta moraalista vastaiseksi.	Puheenvuoron aikana ilmaistaan moraalista vastainen toiminta tai toimija myötätuntoteon kohteen suojelemiseksi.	Opettaja: ”Nyt me ei kiduteta niitä eläimiä vaan nytte tutkitaan”
Opettajien vallan ilmentäminen konfliktitilanteissa.	Myötätuntoteon välityksellä ilmaistaan moraalista valtaa suhteessa oppilaisiin.	Puheenvuoron aikana opettaja vetoaa valta-asemaansa myötätuntotekojen käynnistämisen konfliktin ratkaisemiseksi.	Oppilas: ”Jos Pauli sanoo yhenkin sanan väärin niin kauhee saarna ja tunti koulun jälkeen, ja jos Joonas sanoo ni minuutti” Opettaja: ”Hei mä oon opettaja ja mä jokaista koululaista tääl noudattaa sääntöjä omalla tavallaan”

Moraalin rakentumiseen keskittyvän analyysin jälkeen tulkitin emansipatorisiin myötätuntotekoihin liittyvää moraalista toimintaa kestävyys- ja ympäristökasvatuksen moraalili- ja arvokeskustelujen viitekehyksestä. Täten määritin teoreettisesti luontokouluretkellä esiintyneiden emansipatoristen myötätuntotekojen suhdetta kestävänsä tulevaisuuden rakentumiseen. Asetuin tämän myötä arvioimaan kriittisesti kestävyysnäkökulmasta emansipatorisia myötätuntotekoja sekä niihin itsessään liittyvää sortoa ja väkivaltaa toimijoiden keskuudessa.

6 Tutkimustulokset

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymyksiini ja esittelen tutkimukseni tulokset. Aikaisemmin *Teoreettinen tausta* -luvussa olen määritellyt emansipatorisen myötätuntoteon käsitteen aineistoni analyysiin ja aikaisempaan kirjallisuuteen perustuen. Tässä luvussa esittelen ensin yleisellä tasolla vastauksiani tutkimuskysymyksiini ja tämän jälkeen havainnollistan esimerkkien välityksellä videoaineiston analyysin tuloksia.

6.1 Emansipatoriset myötätuntoteot luontokouluaineistossa

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymyksiini: 1) Millaisia emansipatorisia myötätuntekoja esiintyy luontokouluretkellä? 2) Mitä emansipatoriset myötätuntoteot kertovat luontokouluretkellä rakentuvasta moraalista? Luontokouluretkellä ötökkä -käsitteen alle määritettiin monia eri elämänmuotoja. Muun muassa madot, etanat ja hyönteiset sisältyivät tähän ötökän määritelmään. Tästä syystä käytän samaa ötökkä -käsitettä myös tutkimuksen tuloksia esitellessäni.

Aineistossa ilmeni kolmekymmentä emansipatorista myötätuntotekoa. Nämä teot esiintyivät kahdenlaisina myötätuntotekoina. Näitä olivat sortoa ehkäisevät inklusiiviset myötätuntoteot sekä sortavaa toimintaa kritisoivat myötätuntoteot. Inklusiivisia tekoja esiintyi aineistossa yhdeksän ja kritisoivia tekoja kaksikymmentäyksi. Molemmat myötätuntotekojen muodot ilmaisivat aineistossa tekijänsä arvoja sekä moraaliin liittyviä tulkintoja oikeasta ja väärästä sekä hyvästä ja pahasta toiminnasta. Emansipatoriset myötätuntoteot esiintyivät täten aina moraalisenä toimintana.

Inklusiivisten myötätuntotekojen välityksellä pyrittiin ehkäisemään sortoa ja eliöihin kohdistuvaa väkivaltaa liittämällä myötätuntoteon kohteen näkökulma osaksi toiminnan reflektiota. Näillä teoilla pyrittiin suojelemaan inklusion välityksellä myötätuntoteon kohdetta ilman toisten sortavaan tai väkivaltaiseen toimintaan kohdistuvaa kritiikkiä. Inklusiivisten myötätuntotekojen välityksellä ilmaistiin myös arvoja ja luotiin toimintaa ohjaavia moraalinormeja määrittämällä sitä, kenen näkökulma tuli liittää osaksi toiminnan moraalista reflektiota. Kyseiset myötätuntoteot esiintyivät aineistossa myös osana toiminnan ennalta suunniteltuja rakenteita. Tällöin myötätuntoteot eivät ilmenneet spontaanisti vuorovaikutuksessa, vaan toiminnan rakenteiden suunnitteluvaiheessa tehtyinä ja toiminnassa toistettuina tekoina, joilla ehkäistiin systemaattisesti sortoa tai väkivaltaa.

Kritisoivat myötätuntoteot olivat puolestaan spontaaneja, eivätkä ne liittyneet etukäteen suunniteltuihin ”käsikirjoitettuihin” opetustoiminnan rakenteisiin. Näillä kritisoivilla teoilla pyrittiin luomaan, muuttamaan tai vahvistamaan moraaliin liittyviä normeja ja arvoja sekä kritisoimaan moraalin vastaiseksi tulkittua toimintaa. Nussbaumin (2014) mukaan myötätunnon välityksellä ilmaistaan moraalikäsityksiä suhteessa toiminnan tulkittuun oikeutukseen sekä tehdään moraaliin perustuvia ratkaisuja suhteessa toisiin. Aineistossa tämä Nussbaumin kuvailema moraalinen tuomio välittyi selvästi kritisoivien myötätuntotekojen välityksellä, sillä näillä teoilla tuomittiin toisten toimijoiden moraalin vastaiseksi tulkittu toiminta.

Kritisoiviin myötätuntotekoihin liittyi myös toisinaan sorretun näkökulman esille tuominen inklusiivisia myötätuntotekoja mukailevalla tavalla. Kritisoivat teot erottuivat inklusiivisista teoista kuitenkin siten, että niiden välityksellä kritisoitiin suoraan eli eksplisiittisesti toiminnan rakenteita tai toisten toimintaa. Inklusiivisten myötätuntotekojen välityksellä pyrittiin puolestaan välttämään sortavien rakenteiden tai toiminnan muodostumista ilman suoraa eksplisiittistä kritiikkiä.

Myötätunto esiintyi aineistossa lajirajat ylittävänä ilmiönä, sillä emansipatoriset myötätuntoteot kohdistuivat ötökkäretkellä sekä ihmisiin että muihin eliöihin seuraavassa taulukossa kuvaamallani tavalla (Taulukko 6.). Näitä kyseisiä tekoja ilmeni aineistossa luontokoulunopettajien, luokanopettajan ja oppilaiden tekeminä. Kaikki nämä toimijat tekivät emansipatorisia myötätuntotekoja, jotka suuntautuivat ei-ihmiselämään. Luokanopettajan, luontokoulunopettajien ja oppilaiden myötätuntoteoista yhteensä viisitoista kohdistui ötököihin ja kaksi lintuihin. Täten kolmestakymmenestä aineistossa esiintyneestä emansipatorisesta myötätuntoteosta yli puolet suuntautui muuhun kuin ihmis-kohteeseen. Tämän myötä luontokouluretkellä myös muu kuin ihmiselämä näyttäytyi toimijoille arvokkaana ja moraalisesti merkityksellisenä huolenpidon kohteena.

Taulukko 6. Emansipatoristen myötätuntotekojen suuntautuminen aineistossa

	Inklusiiviset myötätuntoteot (9)	Kritisoivat myötätuntoteot (21)
Myötätuntoteon tekijä	Luokanopettaja (1) Luontokoulunopettajat (8)	Luokanopettaja (6) Luontokoulunopettajat (5) Oppilaat (10)
Myötätuntoteon kohde	Luokanopettaja: - oppilas (1) Luontokoulunopettajat: - ötökät (7) - linnut (1)	Luokanopettaja: - ötökät (3) - oppilaat (3) Luontokoulunopettaja: - ötökät (2) - linnut (1) - oppilaat (2) Oppilaat: - ötökät (5) - oppilaat (5)

Luontokouluaineistossa emansipatoriset myötätuntoteot ilmenivät suhteessa moraalin rakentumiseen. Näillä teoilla pyrittiin vahvistamaan, luomaan tai muuttamaan moraali- ja arvosidonnaisia normeja sekä sääntöjä. Opettajien myötätuntoteot olivat velvoittavia luonteeltaan yhtä oppilaaseen kohdistunutta tekoa lukuun ottamatta. Näiden velvoittavien myötätuntotekojen välityksellä määritettiin ryhmän yhteistä toimintaa ohjaavia moraalikäsityksiä ja arvoja. Täten opettajien myötätuntotekojen välityksellä muodostui auktoriteetin määrittämä huolenpidon piiri sekä moraalinormisto, jota oppilaat olivat opettajien näkökulmasta velvollisia noudattamaan. Näillä moraalinormeilla opettajat ilmensivät osaltaan muiden eliöiden väline- ja itseisarvoa määrittämällä sitä, kenen näkökulma tuli liittää osaksi institutionaalista huolenpidon piiriä.

Oppilaat puolestaan kritisoivat, edistivät tai pyrkivät muuttamaan myötätuntoteoillaan toimintaa ohjaavia arvoja sekä moraalinormeja. Luontokouluretkellä oppilaat käyttivät myötätuntoteoillaan myös valtaa toistensa moraalisisessä määrittämisessä ja vastustivat sortavien normien muodostumista vertaisryhmässä.

Toimijat ilmaisivat luontokouluretkellä emansipatoristen myötätuntotekojen välityksellä tulkintojaan sortavasta toiminnasta sekä ei-ihmiselämään kohdistuvasta väkivallasta. Kyseisillä teoilla määritettiin täten sitä, millainen toiminta oli eri toimijoiden näkökulmasta sortoa suhteessa oppilaisiin ja väkivaltaa suhteessa ei-ihmiselämään. Tulkinnat siitä, mitä sorto ja väkivalta olivat, vaihtelivat opettajien ja oppilaiden keskuudessa. Tämä tulkintojen eroavaisuus johti toisinaan konflikteihin toimijoiden keskuudessa.

Seuraavaksi havainnollistan esimerkkien välityksellä sitä, millaisia emansipatorisia myötätuntotekoja esiintyi luontokouluretkellä ja mitä nämä teot kertovat retkellä rakentuvasta moraalista. Havainnollistan ensin ainoastaan opettajien toimissa ilmenneitä inklusiivisia myötätuntotekoja. Tämän jälkeen siirryn esittelemään kritisoivia myötätuntotekoja, joita esiintyi aineistossa sekä oppilaiden että opettajien toimesta. Luvun lopussa havainnollistan sitä, millä tavalla opettajien emansipatoriset myötätuntoteot määrittivät institutionaalisen huolenpidon piirin rajoja luontokouluretkellä.

6.2 Inklusiiviset myötätuntoteot

Inklusiiviset myötätuntoteot esiintyivät aineistossa ainoastaan opettajien toimintana. Kyseiset teot ilmenivät sekä spontaanissa vuorovaikutuksessa suhteessa oppilaaseen ja ötököihin sekä ennalta suunniteltuina tekoina, jotka suuntautuivat ötököihin. Näillä teoilla ilmaistiin moraalikäsityksiä inklusiosta eli siitä, kenen näkökulma tulee liittää osaksi kasvatus- ja opetustoimintaa. Näkökulman inklusio ilmeni ötökän näkökulman liittämisenä oppilaiden niihin kohdistamaan tutkivaan toimintaan sekä oppilaan osallistumisen edistämisenä ötökkäradan suunnittelussa.

Kyseisillä teoilla ilmaistiin myös sitä, millainen oppilaiden toiminta oli moraalisesti oikeellista sekä tavoiteltavaa opettajien näkökulmasta. Inklusiivisten myötätuntotekojen välityksellä määritettiin esimerkiksi sitä, millainen toiminta voitiin määrittää väkivalaksi tai huolenpidoksi suhteessa muihin eliöihin. Suhteessa ötököihin nämä väkivaltaa ja huolenpitoa määrittävät myötätuntoteot esiintyivät niihin liittyviä sääntöjä asetettaessa sekä näitä sääntöjä kerratessa sekä vahvistettaessa.

6.2.1 Näkökulman inklusiota velvoittava myötätuntoteko

Seuraavassa esimerkissä (Esimerkki 1.) luokanopettajana toimiva Juha tekee velvoittavan inklusiivisen myötätuntoteon, joka kohdistuu syrjään vetäytyneeseen oppilaaseen. Teon välityksellä Juha yrittää liittää oppilaan näkökulman ötökkäradan rakennustoimintaan velvoittaen muita oppilaita huolehtimaan myötätuntoteon kohteen osallistumisesta toiminnan aikana. Ennen seuraavassa esimerkissä käytävää keskustelua oppilaat ovat rakentaneet ryhmissä ötökkäratioja maastoon. Oppilaiden on ollut määrä rakentaa radat yhteistyössä siten, että kaikki pääsevät osallistumaan toimintaan. Sami on pääosin tarkkaillut sivusta toisten suorittamaa rakennustoimintaa. Opettaja Juha on saapunut paikalle tarkastelemaan oppilaiden rakentamaa rataa. Seuraava keskustelu käydään sen jälkeen, kun oppilaat ovat saaneet opettajalta lisätehtävän, jonka tarkoituksena on rakentaa ötököille sellainen paikka, josta ne voivat saada ravintoa. Juha on juuri havainnut, että radan rakennusryhmässä on ollut neljä oppilasta eikä kaksi kuten hän on aikaisemmin olettanut.

Esimerkki 1.

1. Juha: Hei nyt mä kysyn teidän ryhmältä et Sami näyttää olevan ihan etäällä muista. (Osoittaa kauempana metsässä seisovaa Samia). Ni oks Sami päässy olee yhtä paljon mukana, ku muut?
2. Reetta: No sitä mä oon yrittäny sanoo et Sami ei oo niinku puhunu ni äännähdystäkään.
3. Juha: No niin, jos hei...
4. Taina: On se puhunu, koska Samin idea oli et se menee tosta noin. (Osoittaa Reetan kanssa sormellaan maahan)
5. Juha: Nyt hei lukuun ottamatta sitä kuka on semmonen, joka ei jossain vaiheessa sano mitään ni miten muut voi saada sen henkilön toimimaan?
6. Taina: Kysymäl silt et sopiiko tämä tähän.
7. Juha: Voisko se olla yks tapa ainaki? On monii tapoja. Nyt te voitte huolehtia et kaikki pääsee toimimaan eikä oo vaan katselijan roolissa. (Poistuu paikalta)
8. Kalle: Hei Sami muuten onks siinä baarin kalusteita?
9. Reetta: Hei jelppii vähä Kallea ton baarin kanssa.

Juuri ennen keskustelua Juha on havainnut Samin seisovan metsässä erillään muista ryhmän jäsenistä (Puheenvuoro 1.). Juha tekee inklusiivisen myötätuntoteon kysymällä muilta oppilaita, onko Sami päässyt osallistumaan radan tekoon (Puheenvuoro 1.) ja varmistamalla, että Sami pääsee osallistumaan ötökkäradan rakennustoimintaan (Puheenvuoro 5. ja 7.). Juha pyrkii liittämään Samin näkökulman osaksi radanrakennustoimintaa kysymällä muilta oppilailta, miten voi saada hiljaisen henkilön toimimaan sekä velvoittamalla oppilaat huolehtimaan siitä, että kaikki pääsevät osallistumaan toimintaan. Reetta kertoo havainneensa Samin puhumattomuuden (Puheenvuoro 2.), ja Taina kertoo Samin osallistuneen radan suunnitteluun osoittaen Reetan kanssa Samin suunnittelemaa radan osaa (Puheenvuoro 4.)

Juhan kysyessä Kallelta, Reetalta ja Tainalta, miten huolehditaan siitä, että toimintaa sivusta seuraava henkilö saadaan osallistumaan toimintaan (Puheenvuoro 5.), hän yrittää saada oppilaat miettimään niitä keinoja, joiden avulla Sami saadaan osallistumaan toimintaan. Tällä myötätuntoteolla Juha yrittää liittää Samin näkökulman osaksi toimintaa. Taina vastaa tähän Juhan kysymykseen, että toisen mielipidettä voi kysyä radan rakennukseen liittyen (Puheenvuoro 6.). Juha vastaa, että Tainan ehdotus voi olla ainakin yksi tapa, jolla saada toinen osallistumaan ja toteaa, että on monia muitakin tapoja huolehtia siitä, että kaikki pääsevät toimimaan eivätkä vain joudu katselemaan vierestä (Puheenvuoro 7.). Tämän puheenvuoron 7. jälkeen Juha poistuu paikalta ja ilmaisee täten, että keskustelu on päättynyt. Kalle kysyy välittömästi Juhan poistumisen jälkeen Samilta baarin kalusteista ja yrittää ilmeisesti saada näin Samin mukaan radanrakennustoimintaan (Puheenvuoro 8.). Reetta tukee Kallen puheenvuoroa vetoamalla Samiin pyytämällä tätä auttamaan Kallea baarin kanssa (Puheenvuoro 9.). Sami siirtyy tämän jälkeen Kallen viereen auttamaan.

Toteamalla puheenvuorolla 7.: *"Nyt te voitte huolehtia et kaikki pääsee toimimaan eikä oo vaan katselijan roolissa"*, Juha ilmaisee arvoihin ja moraalikäsityksiin liittyviä tulkintojaan siitä, että toimintaan nimenomaan "päästään" osallistumaan ja oppilaiden tulee huolehtia tästä osallistumisesta. Täten toimintaan osallistuminen määrittyy Juhan puheenvuorossa oppilaan kannalta tavoiteltavana sekä oikeellisenä toimintana, jota myös muut oppilaat ovat velvoitettuja edistämään. Tästä voidaan päätellä, että Juha käsittää toiminnan sivusta seuraamisen oppilaan ei-toivottuna toimintana. Freiren (1970) mukaan emansipatorisella toiminnalla pyritään ehkäisemään oppilaaseen kohdistuvaa

sortoa tämän näkökulman inkluusion välityksellä. Tällöin oppilaan näkökulma pyritään vapauttamaan sorrolta toiminnan reflektioon. Tätä Freiren kuvailemaa näkökulman vapauttamista mukailevalla tavalla esimerkissä 1. Juha pyrkii inklusiivisella myötätuntoteolla ehkäisemään sortoa. Kyseinen sorroksi tulkittu toiminta ilmenee Samin näkökulman ulosjättämisenä suhteessa ötökkäradan rakentamistoimintaan. Juha ei kuitenkaan myötätuntoteollaan kritisoi oppilaiden aikaisempaa toimintaa, vaan pyrkii ohjaamaan oppilaiden tulevaa toimintaa inklusiivisempaan suuntaan. Tämä toiminta ilmentää Juhan arvoihin perustuvaa näkemystä siitä, että osallistuminen on tavoiteltavaa toimintaa oppilaan näkökulmasta.

Kallen ja Reetan toiminta suhteessa Samiin vaikuttaa muuttuvan välittömästi Juhan inklusiivisen myötätuntoteon jälkeen. He yrittävät saada Samin liittymään rakennustoimintaan pyytämällä Samia osallistumaan baarin rakentamiseen. Vaikka tämän jälkeen Sami jää taas pitkälti tarkkailijan rooliin, vaikuttaa sille, että Juhan inklusiivinen myötätuntoteko ainakin hetkellisesti vaikuttaa tulkittuun sortoon.

6.2.2 Toiminnalle moraalinormeja ja arvoja asettavat myötätuntoteot

Inklusiiviset myötätuntoteot esiintyivät myös suunnitelmallisina velvoittavina tekoina osana kasvatus- ja opetustoimintaa. Näillä teoilla asetettiin toimijoille toimintaa ohjaavia arvoja sekä moraalinormisto, jonka välityksellä ötököiden näkökulma liitettiin osaksi niiden pyydystys- ja tutkimustoimintaa. Suunnitelmallisilla inklusiivisilla teoilla määritettiin myös osaltaan huolenpidon ja väkivallan rajoja suhteessa ei-ihmiselämään.

Seuraavassa esimerkissä (Esimerkki 2.) luontokoulunopettaja Matti tekee suunnitelmallisen inklusiivisen myötätuntoteon asettamalla ötököiden tutkimus- ja pyydystämistoiminnalle sääntöjä ötököiden suojelemiseksi. Samalla Matti määrittää tiettyihin moraalikäsitteisiin ja arvoihin perustuvat rajat ötököihin kohdistuvalle väkivallalle. Ennen tätä Matin myötätuntotekoa luontokoulunopettaja Tiina on tehnyt inklusiivisen myötätuntoteon kehottaessaan lapsia toimimaan metsässä siten, että he eivät tuhoa lintujen ja ötököiden koteja.

Seuraavaa esimerkkiä on edeltänyt evästauko, jonka jälkeen oppilaat ovat kokoontuneet mäen päälle kuuntelemaan Matin ja Tiinan ohjeistusta ötököiden tutkimustoimintaan liittyen. Ötökkätutkimusten tarkoituksena on määrittää sitä, mihin lajiin oppilaiden purk-

kiin laittama ötökkä kuuluu sekä mahdollisesti edistää oppilaiden myötätuntoa suhteessa ötököihin niiden parissa lähietäisyydellä toimittaessa. Oppilaille on kerrottu, että ötököiden määritystoiminnan lopuksi kokoonnutaan yhteen tarkastelemaan purkkeihin pyydytetyjä ötököitä. Seuraavassa esimerkissä ötökkä liitetään tutkivan toiminnan kehukseen oman kokemuksen maailmasta omaavana huolenpidon kohteena.

Esimerkki 2.

1. Matti: Kuusi tai kahdeksan, voitte katsoa, ihan oikein on kuusikin, että monta näkyy kullakin. Ja sitten tietysti, etteivät hämähäkit lähde katkuun, niin ja muut otukset, niin laittakaa ne purkkiin. Ja purkin kannessa on reiät, minkä takia? (Pitää purkkia kädessä. Reetta viittaa ja Matti antaa puheenvuoron hänelle osoittamalla kädellään Reettaa).
2. Reetta: Happireiät, että se saa happea.
4. Matti: Aivan. Me pidetään täällä kaikista elävistä olennoista hyvää huolta eli katsokaa, et kukaan ei niistä tukehdu tai menetä jalkojansa tai muuta. Eli kukaan ei tapa täällä ötököitä, kun me ollaan täällä ötökkäretkellä. Ja näin ollen olkaa varovaisia, kun pistätte, et koppakuoriaisen te voitte aika lunkisti nostaa ja pistää purkkiin, mut jos se on kovin hentonen otus niin sitten ootte ovelia, pistätte tän, vaikka eteen ja neppaatte sitä ja se äkkiä onkin, että mitä ihmettä, (Katselee ympärilleen hämmästyneen näköisenä) kuinkas mä tänne purkkiin jouduin. (Pitää purkkia kädessään ja katselee purkkia puhuessaan.)

Matti tekee inklusiivisen myötätuntoteon velvoittaessaan oppilaita pitämään huolta ötököistä tutkivan toiminnan aikana (Puheenvuorot 1. ja 4.). Puheenvuorolla 1. Matti kertoo, kuinka monta jalkaa hämähäkillä voi olla ja kehottaa oppilaita laittamaan ötökät purkkiin, etteivät ne karkaa. Tämän jälkeen hän kysyy oppilailta, miksi purkissa on reikiä. Reetta saa Matilta puheenvuoron ja vastaa tämän kysymyksen, että reiät ovat happireikiä, joista ötökät saavat happea (Puheenvuoro 2). Puheenvuorolla 4. Matti ilmaisee, että Reetta vastasi oikein toteamalla: ”aivan” ja johdattaa tämän vastauksen myötä keskustelun siihen, että kaikista elävistä olennoista tulee pitää hyvää huolta luontokoulussa. Tämä huolenpito määrittyy Mattin puheessa ötököihin kohdistuvan fyysisen vahingoittamisen, kuolemantuottamisen ja tappamisen välttämiseksi. Matti toteaa myös, että hentoja ötököitä tulee kohdella varoen niiden vahingoittumisen ehkäisemiseksi. Puheenvuorolla 4. Matti antaa ötökälle oman kokemuksen suhteessa oppilaiden pyydytystoimintaan. Hän kuvaa ötökän kokevan ihmetystä joutuessaan purkkiin. Täten Matti liittää ötökän kokemuksen osaksi pyydytys- ja tutkimistoimintaa.

Edellä kuvattu Matin inklusiivinen myötätuntoteko vaikuttaa ennalta suunnitellulta, sillä kyseinen teko liittyy ohjeistukseen, jonka esittämistä varten Matti on kutsunut oppilaat yhteen ennen tutkimustoiminnan aloittamista. Tässä esimerkissä (Esimerkki 2.) inklusiivisella myötätuntoteolla yritetään ennaltaehkäistä ötököihin kohdistuvaa väkivaltaa asettamalla oppilaita velvoittavat säännöt tutkivalle toiminnalle. Näillä säännöillä muodostetaan ötököitä koskeva moraalinormisto, joka määrittää sitä, mitä voidaan pitää väkivaltana suhteessa ötököihin ja millainen toiminta määrittyy puolestaan huolenpidoksi. Matti määrittää väkivaltaiseksi toiminnaksi fyysisen vahingoittamisen ja tappamisen, mutta ötököiden pyydystämistoimintaan väkivallan määritelmää ei uloteta. Suhteessa tähän toimintaan ötökän todetaan ihmettelevän purkkiin joutuessaan eikä esimerkiksi pelkäävän tai tunnevan muita kielteisesti latautuneita tuntemuksia. Ötököiden pyydystäminen purkkeihin näyttäytyy täten huolenpidon sääntöjen mukaisena ötökän näkökulmasta väkivallattomana toimintana.

6.3 Kritisoivat myötätuntoteot

Kritisoivat myötätuntoteot esiintyivät aineistossa spontaanisti suhteessa teon tekijän määrittämään sortoon ja väkivaltaan. Kritisoivat myötätuntoteot ilmenivät aineistossa usein ryhmässä kumuloituvina moraaliin liittyvinä ilmiönä. Yksittäinen myötätuntoteko vaikutti johtavan usein muidenkin tutkittavien myötätuntotekoihin, joilla kannatettiin tekoon liittyvää moraalikäsityksiin pohjautuvaa kannanottoa tai vastustettiin sitä.

6.3.1 Oppilaiden normatiivista toimintaa vastustavat myötätuntoteot vertaisryhmässä

Oppilaiden vertaisryhmässä kritisoivilla teoilla pyrittiin ehkäisemään sortavien ja väkivaltaisten normien ja arvojen muodostumista. Luontokouluretkellä esiintyi seitsemän myötätuntotekoa, joilla oppilaat kritisoivat toistensa epäoikeudenmukaiseksi tulkittua toimintaa. Näillä teoilla oppilaat yrittivät suojella ötököitä tai muita oppilaita sorrolta ja väkivallalta. Oppilaat puolustivat ötököitä kritisoivilla myötätuntoteoilla muiden oppilaiden väkivaltaisilta ehdotuksilta. Tämän lisäksi kyseisillä teoilla velvoitettiin sortavaa oppilasta lopettamaan toiseen oppilaaseen kohdistuvan sortavan toiminnan.

Oppilaiden omaan vertaisryhmään kohdistettu kritiikki esiintyi usein suhteessa opettajien kritisoiviin myötätuntotekoihin. Oppilaat tukivat teoillaan opettajan kritisoivia teko-

ja tai opettaja puolestaan saattoi asettua tukemaan oppilaan tekoa suhteessa väkivaltaan tai sortoon. Seuraavan esimerkin (Esimerkki 3.) välityksellä havainnollistan kritisoivaa myötätuntotekoa, jolla vastustetaan normatiivista kiusaamista vertaisryhmässä. Kyseisessä episodissa myös opettaja asettuu puolustamaan oppilaan kritiikkiä myötätuntoteollaan.

Oppilaat ovat aikaisemmin rakentaneet ötökkäratoja ja tämän jälkeen he ovat kerääntyneet nuotion ääreen syömään eväitä. Suurin osa oppilaista on tuonut mukanaan omia eväitä, ja heille on tarjolla myös makkaraa paistettavaksi. Oppilaat istuvat nuotion ympärillä syömässä, ja he valmistautuvat paistamaan makkaraa. Tarja kaivaa pilttipurkin repustaan ja herättää muiden oppilaiden huomion kyseisellä teolla. Tämä teko käynnistää seuraavan neuvottelun normeista.

Esimerkki 3.

1. Jasmin: Onks toi vauvojen ruokaa?
2. Tarja: Ei oo.
3. (Kuluu hetki ja tämän jälkeen Pauli havaitsee Tarjan pilttipurkin)
4. Pauli: Toi on vauvojen ruokaa!
5. Tarja: Ei o.
6. Pauli: Piltti on vauvojen ruokaa!
7. Reetta: Mitä väliä syön mäkin tollasia!
8. Matti: Jos se on toimivaa ruokaa niin eiköhän sitä voi syödä minkä ikäinen vaan.
9. (Keskustelu vauvan ruuasta taukoaa hetkeksi. Tämän jälkeen Paulin vieressä istuva Stina jatkaa keskustelua vauvan ruuasta, mutta puhe on ilmeisesti suunnattu ainoastaan Paulille, sillä Stina puhuu hiljaisella äänellä ja kääntyneenä Paulia kohden. Stinan puheesta ei saa kunnolla selvää. Muut eivät enää osallistu vauvanruokakeskusteluun tämän jälkeen.)

Esimerkin aikana sekä Reetta (Puheenvuoro 7.) että Matti (puheenvuoro 8.) tekevät kritisoivat myötätuntoteot, joilla he asemoituvat puolustamaan Tarjaa. Reetta ja Matti tulkitsevat Paulin puheenvuorot 4. ja 6. Tarjaa sortavaksi toiminnaksi. Esimerkin alussa Jasmin havaitsee Tarjan kädessä olevan purkin ja tiedustelee, onko purkissa oleva ruoka

vauvan ruokaa (Puheenvuoro 1.) Tarja vastaa, että ei ole (puheenvuoro 2.). Vähän ajan päästä Pauli huomaa Tarjan pilttipurkin ja huutaa: *"Piltti on vauvojen ruokaa!"*.

Puheenvuorolla 5. Tarja toteaa Paulille, että piltti ei ole vauvojen ruokaa. Reetta havaitsee Paulin huudon ja tekee kritisoivan myötätuntoteon, jolla hän asettuu vastustamaan Paulin piltin vauvanruoaksi normittavaa puheenvuoroa. Reetta puolustaa Tarjaa huutamalla: *"Mitä väliä, syön mäkin tollasia!"*. Huudollaan Reetta kritisoi Paulin ehdotusta siitä, että piltti on vauvojen ruokaa ja määrittelee piltin syömisen normaaliksi toiminnaksi, johon hän myös itse osallistuu. Täten Reetta yrittää todennäköisesti ehkäistä normatiivisen toiminnan käynnistymistä oppilaiden keskuudessa, jonka välityksellä Tarja saattaa määrittyä vauvaksi ja piltti vauvojen ruoaksi. Tekonsa välityksellä Reetta yrittää edistää ryhmässä normia, joka laajentaa piltin syömisen muillekin toimijoille kuin vauvoille soveltuvaksi toiminnaksi.

Puheenvuorolla 8. Matti puolustaa Reetan kritisoivaa myötätuntotekoa ja Tarjaa toteamalla, että jos ruoka täyttää tehtävänsä, niin eiköhän sitä voi syödä minkä ikäinen tahansa. Täten myös Matti asettuu vastustamaan kiusaamiseen liittyvän normin muodostumista, joka määrittäisi Tarjan vauvaksi ja piltin ainoastaan vauvojenruoaksi. Tämän Matin puheenvuoron jälkeen Stina jatkaa hetken päästä puhetta vauvanruoasta (Kohta 9.), mutta ilmeisesti hänen puheenvuoronsa on suunnattu ainoastaan Paulille, sillä Stina puhuu hiljaisella äänellä kääntyneenä Paulia kohti.

6.3.2 Oppilaiden moraalien vastaista toimijaa määrittävät myötätuntoteot vertaisryhmässä

Oppilaiden keskinäisillä kritisoivilla myötätuntoteoilla määritettiin toimijoiden moraalisuutta vertaisryhmässä. Yhtä tekoa lukuun ottamatta kaikilla muilla oppilaiden toisiin oppilaisiin ja ötököihin kohdistamilla myötätuntoteoilla kritisoitiin samaa oppilasta. Tämän oppilaan eli Joonaksen toiminta määritettiin toistuvasti epäoikeudenmukaiseksi suhteessa myötätuntoteon kohteeseen. Täten Joonas määrittyi muiden oppilaiden näkökulmasta usein moraalien vastaiseksi sortavaksi ja väkivaltaiseksi toimijaksi. Aineistossa ilmeni myötätuntotekojen välityksellä myös oppilaiden keskinäistä vallankäyttöä toimijoiden moraalisisessa määrittämisessä. Seuraavassa esimerkissä (Esimerkki 4.) havainnollistan tätä vallankäyttöä, joka kohdistuu Joonakseen. Kyseisen myötätuntoteon jälkeen

aineistossa ilmeni useita kritisovia myötätuntotekoja, joiden välityksellä Joonas tuomittiin sortavaksi toimijaksi.

Ennen seuraavan esimerkin tapahtumia oppilaat ovat yhdessä opettajien kanssa tarkastelleet oppilaiden purkkeihin pyydystämiä ötököitä. Joonas on siirtynyt omalta paikaltaan tarkastelemaan muiden löytämiä ötököitä, ja Nina on ottanut Joonaksen purkin käteensä, jonka tämä on jättänyt istuinpaikalleen. Joonas on pyytänyt purkkia takaisin Ninalta. Nina ei ole suostunut antamaan purkkia takaisin. Seuraavat tapahtumat sijoittuvat ajallisesti lähes heti sen jälkeen, kun Nina on kieltäytynyt antamasta purkin takaisin Joonakselle.

Esimerkki 4.

1. (Joonas katsoo Ninaa, nousee puolittain ylös ja vie nopealla liikkeellä purkin Ninan kädestä.)
2. Jenni: Ei! (Jenni havaitsee Joonaksen toiminnan ja huutaa samalla, kun Joonas ottaa purkin Ninan kädestä ja kääntyy katsomaan Juhaa). Joonas. Näit sä mitä se teki? Se otti sen kädestä (Jenni kohdistaa puheenvuoron Juhalle puhuen kiihtyneellä äänellä. Juha havaitsee Jennin puheenvuoron)
3. Juha: Joonas, Joonas, Joonas! (Kävelee maassa istuvaa Joonasta kohti ojentaen tälle kätensä) Tuus mun pariks tänne. Tule tänne. (Viittooo Joonasta tulemaan mukaan. Joonas lähtee seuraamaan Juhaa)
4. (Jenni asettaa käden Ninan polvelle ja katsoo tätä kohti huolestunut ilme kasvoillaan)
5. Juha: Tuus mun kanssa vähäks aikaa rauhattuu tänne.
6. Joonas: Ne ei anna.
7. Juha: Sit tuut kertoo mulle.
8. (Tämän jälkeen oppilaat valmistautuvat lähtemään koululle ja palauttavat luuppeja sekä purkkeja opettajille.)

Esimerkin aikana Jenni tekee kritisoiavan myötätuntoteon (Puheenvuoro 2.). Tämän teon välityksellä Jenni kritisoi Joonaksen kohdassa 1. ilmentämään sortavaa toimintaa, joka kohdistuu Ninaan. Jenni määrittää sortavaksi toiminnaksi purkin kädestä ottamisen ja puuttuu tähän huutaen: ”Ei!” ja pyytäen Juhaa puuttumaan tilanteeseen (Puheenvuoro 2.). Jenni vetoaa opettajana toimivaan Juhaan kysyen, näkikö hän mitä Joonas teki. Juha vastaa Jennin aloitteeseen ja pyytää Joonasta mukaansa (Puheenvuoro 3.). Tämän jäl-

keen Jenni tekee huolenpitoa ilmentävän myötätuntoteon, joka kohdistuu Ninaan katsoen tätä huolestuneesti ja asettaen käden tämän polvelle (Kohta 4.). Tällä teolla Jenni vaikuttaa varmistavan, että Nina on kunnossa Joonaksen sortavan toiminnan jälkeen.

Puheenvuorolla 5. Juha kehottaa Joonasta tulemaan rauhoittumaan hetkeksi hänen luokseen. Tähän Joonas vastaa: *"Ne ei anna"* (Puheenvuoro 6.). Tällä puheenvuorolla Joonas yrittää perustella toimintansa moraalista oikeutusta suhteessa Ninan toimintaan. Juha ilmaisee, että Joonaksen toiminta oli väärää suhteessa tilanteeseen. Tämä ilmenee siten, että Juha ohjeistaa Joonasta kertomaan hänelle tällaisista tilanteista sen sijaan, että Joonas toimisi suoraan suhteessa muihin oppilaisiin (Puheenvuoro 7.). Tämän neuvottelun jälkeen oppilaat aloittavat luuppien ja purkkien palautustoiminnan (Kohta 8.).

Esimerkin aikana Joonas toimii Jennin näkökulmasta moraalin vastaisesti suhteessa Ninaan. Jenni on istunut ötököitä tarkasteltaessa Ninan vieressä ja vaikuttaa sille, että Nina on Jennille tunnetasolla merkityksellinen toimija, jota Jenni on täten valmis suojelemaan. Tämän merkityksellisyyden myötä Jennin myötätuntoteko suuntautuu tilanteessa Ninaan eikä Joonakseen, joka ei ole saanut purkkiaan takaisin Ninalta pyynnöstään huolimatta.

Havaitessaan Joonaksen sortavan toiminnan Jenni käyttää valtaa suhteessa Joonaksen tuomitsemiseen. Tämä valta ilmenee siten, että Jenni kääntyy opettajan puoleen saadakseen vahvistusta asettamalleen tuomiolle. Tämä näyttäytyy siten, että Jenni vetoaa valta-asemassa olevaan Juhaan tilanteessa, jossa Jenni olettaa, että auktoriteettina toimiva Juha tulee jakamaan saman näkemyksen moraalista tuomiosta. Jenni korostaa Juhalle Joonaksen moraalin vastaista toimintaa eikä kuvaile Joonaksen toimintaa edeltänyttä tilannetta. Luultavasti tämän Jennin toiminnan seurauksena Juhan huomio kiinnittyy juuri Joonaksen moraalin vastaiseen toimintaan ja Ninan toiminta suhteessa Joonakseen jää käsittelemättä, vaikka hän on kieltäytynyt antamasta purkkia takaisin Joonakselle. Täten ainoastaan Joonaksen toiminta määrittäytyy Juhan puheenvuorossa vääräksi toiminnaksi. Tämä johtaa siihen, että Joonaksen näkökulma ohitetaan lähes kokonaan tilanteessa, jossa Ninan toiminta ei ollut Joonaksen mielestä oikeutettua. Täten Joonaksen näkökulma jää alisteiseen asemaan Jennin käyttäessä häneen valtaa opettajan välityksellä.

Tähän esimerkissä 4. havainnollistettuun episodiin palattiin vielä kolmasti retken aikana. Kaikkiin näihin kolmeen episodiin liittyi kritisoivia myötätuntotekoja, joilla tuomittiin Joonaksen toimintaa. Joonakseen oli myös kohdistunut muiden oppilaiden kritisoivia tekoja jo ennen esimerkissä 4. havainnollistettua episodia. Tämä kritiikki liittyi Joonaksen esittämään väkivaltaiseen ehdotukseen, joka kohdistui ötököihin. Täten Joonas määritti ryhmän muiden toimijoiden toimesta usein ryhmän moraalien ja arvojen vastaiseksi toimijaksi.

6.3.3 Opettajien asettamia moraalinormeja kyseenalaistavat myötätuntoteot

Oppilaiden ilmentämät moraalikäsitteet poikkesivat toisinaan opettajien toiminnalle asettamista moraalinormeista sekä sorron, väkivallan ja huolenpidon määritelmistä. Sorron, väkivallan ja huolenpidon rajojen määrittäminen näyttäytyi täten oppilaiden myötätuntotekojen välityksellä yksilöllisenä toimintana. Luontokouluaineistossa eri toimijoilla vaikutti olevan erilaisia moraalikäsitteitä siitä, mikä oli väkivaltaa suhteessa ötököihin ja missä määrin sen käyttö oli oikeutettua. Oppilaat ehdottivat myötätuntoteoillaan opettajien määrittämien väkivallan rajojen vastaisesti esimerkiksi ötökän tappamista sen kärsimyksen lopettamiseksi sekä ulottivat väkivallan määritelmän myös ötököiden tutkimustoimintaa. Erään episodin aikana oppilas kyseenalaisti myötätuntoteon välityksellä luokanopettajan sortavan toiminnan suhteessa oppilaisiin.

Seuraavassa esimerkissä (Esimerkki 5.) oppilas kyseenalaistaa opettajien asettamat väkivallan rajat suhteessa juoksijaisiin. Ennen tätä episodia oppilaat ovat kerääntyneet Matin kehotuksesta yhteen ja tarkastelevat pyydystämiään ötököitä. Oppilaat istuvat ympyrässä ja Matti kertoo ötököiden ominaisuuksista näyttäen niitä koko ryhmälle. Matti on todennut aikaisemmin, että luontokoulussa pidetään hyvää huolta eliöstä ja niiden pyydystys- ja tutkimustoiminnalle on asetettu väkivaltaa ehkäisevät säännöt. Tähän sääntöjen mukaiseen toimintaan ei ole liitetty ötököiden kannalta epämiellyttäviä tunteita. Seuraavalla puheenvuorolla luontokoulunopettaja Tiina yrittää saada selville kenellä on juoksijaisia purkissa ja Merja vastaa tähän myötätuntoteolla.

Esimerkki 5.

1. Tiina: Kellä oli niitä juoksijaisia siellä purkissa?
2. Merja: Meil on juoksijaisii. Ne tarvii enemmän juoksutilaa.

Puheenvuorolla 1. Tiina tiedustelee, kenellä on purkissa juoksijaisia. Merja tekee puheenvuorolla 2. yhteisiä moraalinormeja kritisoivan myötätuntoteon samalla vastaten Tiinan puheenvuoroon. Juoksijaiset tarvitsevat Merjan näkökulmasta enemmän juoksutilaa, kuin niitä koskevat huolenpidon säännöt edellyttävät. Täten Merja kritisoii näitä opettajien asettamia sääntöjä kyseenalaistaessaan purkin tarjoaman juoksutilan suhteessa juoksijaisen tarpeisiin. Episodin aikana Merja tekee kritisoivan myötätuntoteon suhteessa väkivaltaan, joka ilmenee juoksijaisen liikkumatilan liiallisena rajoittamisena. Merjan ilmentämät moraalikäsitteet juoksijaisiin kohdistuvasta väkivallasta poikkeavat täten luontokoulunopettajien käsityksistä, sillä opettajat ovat määrittäneet juoksijaisen purkissa pitämisen huolenpidon sääntöjen mukaiseksi toiminnaksi. Kyseinen Merjan ilmentämä myötätuntoteko jää vaille huomiota. Täten Merja ei onnistu kritisoivalla myötätuntoteollaan vaikuttamaan juoksijaisen liikkumatilaan, vaan tutkimistoiminta jatkuu opettajien määrittämien yhteisten moraalinormien mukaisesti.

6.3.4 Opettajan normatiivista toimintaa vastustavat myötätuntoteot

Oppilaiden ja opettajien ilmaisemat moraalikäsitteiden eroavaisuudet esiintyivät aineistossa emansipatoristen myötätuntotekojen välityksellä oppilaiden kyseenalaistaessa opettajien normatiivisen toiminnan. Erityisesti Jennin ja luokanopettajana toimivan Juhan ilmentämien moraalikäsitteiden eroavaisuus vaikutti luovan ötökkäretkelle konfliktiherkän ilmapiiriin. Toisinaan Juhan ja Jennin ilmaisemat käsitykset oppilaiden oikeudenmukaisesta kohtelusta sekä ötököihin kohdistuvasta väkivallasta ja sen oikeutuksesta poikkesivat toisistaan. Tästä syystä Jennin myötätuntoteot ilmenivät toistuvasti opettajien normatiivista toimintaa kritisoivina myötätuntotekoina.

Seuraavalla esimerkillä (Esimerkki 6.) havainnollistan Jennin ilmentämää kritisoivaa myötätuntotekoa, jolla hän yrittää suojella ötököitä väkivallalta. Kyseisellä teolla Jenni pyrkii ehkäisemään väkivaltaisen implisiittisen normin muodostumisen tutkimistoiminnan kontekstissa. Ennen seuraavan esimerkin tapahtumia oppilaat ovat kerääntyneet yhteen tarkastelemaan pyydystämiään ötököitä. Tämän ötököiden tarkastelun lomassa Matti toteaa, että petrimaljalla oleva ötökä on petolude. Juha havaitsee tämän Mattin puheenvuoron ja aloittaa keskustelun petoludeesta.

Esimerkki 6.

1. Juha: Petoludetta ei auta pistää muiden hyönteisten kanssa samaan purkkiin.
2. Matti: Ei ne on aika, ne on aika kovia syömään.
3. Juha: Hei, mehän voitais laittaa susihämähäkki ja lude samaan ja kattoo mitä tapahtuu.
4. Toni: Eiku laitetaan, eiku laitetaan muura, laitetaan. Meillä on kaks tulimurkkua laitetaan niitä ton kaa.
5. Pauli: Niin tulimurkut veh, niin tuli murkut petoluden kaa.
6. Jenni: Ei me saada tappaa mitään! Arvaa oisko kivaa... (Huutaa kiihtyneellä äänen sävyllä)
7. Oppilas: Opettaja, opettaja, opettaja!
8. Juha: Hei nyt on Reetan vuoro.
9. (Jenni hiljenee ja katsoo Juhaa)

Esimerkissä 6. kuvatus episodin aikana Jenni tekee puheenvuorolla 6. Juhan, Tonin ja Paulin (Puheenvuorot 3., 4. ja 5.) toimintaa kritisoivan myötätuntoteon huutaen: *”Ei me saada tappaa mitään!”*. Tällä teolla Jenni asettuu vastustamaan Juhan aloitteesta muodostunutta väkivaltaista puhetapaa, jonka seurauksena ötökät saattavat mahdollisesti kuolla tai vahingoittua. Tämä kyseinen väkivaltainen puhetapa on lähtöisin Juhan puheenvuorolla 3. tekemästä ehdotuksesta. Kyseisen puheenvuoron aikana Juha ehdottaa, että susihämähäkin ja petoluteen voisi laittaa samaan purkkiin, jotta nähdään mitä tapahtuu. Ennen tätä Juhan puheenvuoroa 3. Matti on juuri vastannut Juhan puheenvuorolla 1. esittämään kysymykseen siitä, kannattaako petolude laittaa samaan purkkiin muiden hyönteisten kanssa. Matti on todennut, että ei kannata, sillä petolude on kova syömään (Puheenvuoro 2.). Tästä Matin puheenvuorosta voidaan tulkita, että petoluteen laittaminen samaan purkkiin muiden ötököiden kanssa saattaa johtaa ötököiden kuolemaan. Matin puheenvuorosta 2. huolimatta Juha kuitenkin ehdottaa petoluteen ja susihämähäkin laittamista samaan purkkiin. Pauli ja Toni vaikuttavat innostuvan Juhan ehdotuksesta ja tämän seurauksena ehdottavat, että petoluteen kanssa samaan purkkiin voi laittaa tulimurkkuja (Puheenvuorot 4. ja 5.). Luontokoulun opettajat ovat aikaisemmin kieltäneet muurahaisten laittamisen samaan purkkiin muiden ötököiden kanssa, sillä ne saattavat purra muita ötököitä. Täten voidaan päätellä, että näillä ehdotuksilla pyritään aikaansaamaan ötököiden välistä väkivaltaa.

Puheenvuorolla 6. Jennin voi tulkita ilmaisevan huoltaan suhteessa Juhan, Paulin ja Tonin esittämiin ehdotuksiin, sillä hän huutaa: *”Ei me saada tappaa mitään!”*. Tällä huudollaan Jenni vetoaa Matin asettamaan huolenpitoa määrittävään sääntöön, joka kieltää ötököiden tappamisen. Kukaan ei vaikuta huomioivan tätä Jennin emansipatorista myötätuntotekoa. Taustalta kuuluu toisen oppilaan huuto: *”Opettaja, opettaja, opettaja”* (Puheenvuoro 7.). Tämän huudon myötä oppilaat alkavat puhua päällekkäin ja Juha vaikuttaa reagoivan tähän äänten kakofoniaan kääntämällä huomionsa Reetaan ja toteamalla, että nyt on Reetan vuoro (Puheenvuoro 8.). Tämän jälkeen Jenni katsoo Juhaan eikä jatka enää ötököitä puolustavaa puhettaan.

Jennin emansipatorisen myötätuntoteon välityksellä ilmennyt moraalikäsitys mukailee Matin toiminnalle asettamia sääntöjä, mutta eroaa Juhan, Pauli ja Tonin määrittämästä puhetavasta. Täten Jennin ilmaisema moraalikäsitys siitä, millä tavalla ötököistä tulee puhua ja miten niitä tulee kohdella, eroaa luokanopettajana toimivan Juhan ilmaisemista käsityksistä. Juhan ötököitä koskeva ehdotus vaikuttaa motivoituvan hänen pyrkimyksistään sitouttaa oppilaita toimintaan jännitystä tuottavalla ehdotuksella. Tähän ehdotukseen ja sen tarkoitusperiin liittyvä ötökän arvon välineellistyminen voidaan määrittää Jennin ötökälle antaman arvon vastaiseksi toiminnaksi. Täten Jennin ja Juhan välillä ilmenee myötätuntoteon perusteella tulkittavissa oleva arvoriistiriita.

Jennin kritisoiva myötätuntoteko ei vaikuta Juhan, Paulin ja Tonin väkivaltaiseen puheeseen, sillä Jennin ilmaisema kritiikki jää huomiotta. Myöhemmin luontokouluretkellä esiintyvissä episodeissa Juha kieltää ötököiden kiduttamisen ja kiusaamisen yksittäisissä tapauksissa, mutta ötököitä suojelevia sääntöjä ei vahvisteta uudelleen kokoryhmän tasolla. Täten Juhan toiminta vaikuttaa luovan retkelle uuden implisiittisen normin, jota Jenni myötätuntoteollaan on yrittänyt vastustaa. Ötököihin kohdistuva väkivaltainen puhetapa toistuu tämän episodin jälkeen useasti oppilaiden puheenvuoroissa. Näiden puheenvuorojen välityksellä ötököiden yhteen laittamisesta muodostuu *”Titaanien taistelu”*, jossa ötököiden on määrä taistella toisiaan vastaan.

6.3.5 Opettajien moraalista tuomiota ilmentävät myötätuntoteot

Opettajien toiminnassa ilmenneet kritisoivat myötätuntoteot liittyivät aina opettajien tulkintaan siitä, että oppilaat toimivat sortavasti tai väkivaltaisesti suhteessa muihin toi-

mijoihin. Täten näissä tekoihin liittyvissä episodeissa opettajat määrittivät myötätuntekojensa välityksellä oppilaiden toiminnan heidän moraalikäsitystensä vastaisiksi. Kyseisillä myötätuntoteoilla vastattiin oppilaiden harjoittamaan fyysiseen tai verbaaliseen sortoon ja väkivaltaan, joka kohdistui muihin oppilaisiin tai elioihin. Näitä kritisoivia myötätuntotekoja esiintyi kuusi Juhan, kolme Matin ja yksi Tiinan toimesta. Opettajat tulkitsivat muutamissa tapauksissa myös oppilaiden ilmentämät kritisoivat myötätunteot sortavaksi tai väkivaltaiseksi toiminnaksi.

Seuraavalla esimerkillä (Esimerkki 7.) havainnollistan opettajan kritisoivaa myötätuntotekoa, jonka välityksellä oppilaan myötätuntoteko tulkitaan sortavaksi toiminnaksi. Tämän lisäksi kyseisen episodin aikana opettaja tuomitsee tekonsa välityksellä oppilaiden moraalin vastaisen toiminnan ja asettaa rajat ötökkään kohdistuvalle väkivallalle. Tapahtumat sijoittuvat ajallisesti lähes välittömästi edellisen esimerkin (Esimerkki 6.) jälkeen. Ennen episodua oppilaat ovat kokoontuneet yhteen tarkastelemaan ötököitä ja Joonas on juuri kutsunut Juhan luokseen. Juha kävelee maassa istuvan Joonaksen luo ja kumartuu kuuntelemaan häntä.

Esimerkki 7.

- | | |
|------------|---|
| 1. Juha: | Noniin Joonas sun vuoro. |
| 2. Joonas: | (Puhetta ei kuule) |
| 3. Juha: | Mitä? |
| 4. Joonas: | (Vastausta ei kuule) |
| 5. Juha: | Nyt me ei kiduteta niitä eläimiä vaan nytte tutkitaan. (Puheenvuoron aikana Juha nousee ylös Joonaksen luota) |
| 6. Nina: | Oisko susta kiva, jos sua sa, jos sua söis joku ihme hämähäkki?! (Puhuu korotetulla kiihtyneellä äänellä) |
| 7. Jenni: | Oisko susta kiva, jos sua roikotettais jalasta kepissä?! (Puhuu korotetulla kiihtyneellä äänellä) |
| 8. Juha: | Me sovittiin, että saa pikkasen tutkia ei se vahingoitu siitä. Hei nyt pitää Joonaksellekin puhuu tosi kunnioittavasti ja kohteliaasti. |

Keskustelun aikana Juha, Nina ja Jenni tekevät toisten toimintaa kritisoivat myötätuntoteot (Puheenvuorot 5., 6., 7. ja 8.). Puheenvuoroilla 5., 6 ja 7. he pyrkivät suojelemaan ötökkää Joonaksen ehdottamalta väkivaltaiselta toiminnalta. Puheenvuorolla 8. Juha tekee kritisoivan myötätuntoteon, jonka välityksellä hän pyrkii suojelemaan Joonasta soroksi tulkitsemaltaan Ninan ja Jennin toiminnalta.

Puheenvuorolla 1. Juha antaa Joonakselle puheenvuoron, jotta tämä voi kertoa, mitä asiaa hänellä on. Joonaksen puheenvuoroista 2. ja 4. ei saa selvää, mutta Juhan vastauksesta voidaan päätellä, että Joonas ehdottaa ötökkään kohdistuvaa väkivaltaista toimintaa. Tämä ilmenee Juhan vastauksesta, joka koskee Joonaksen puheenvuoroa. Tällä puheenvuorolla 5. Juha toteaa: ” *Nyt me ei kiduteta niitä eläimiä vaan nytte tutkitaan*”. Täten Joonaksen puheenvuoron sisältö määrittyy Juhan vastauksen perusteella kiduttamiseen liittyväksi ehdotukseksi. Tällä puheenvuorolla 5. Juha tekee Joonaksen toimintaa kritisoivan myötätuntoteon, jonka välityksellä hän pyrkii suojelemaan ötökkää kidutukselta. Juhan puheenvuoron 5. välityksellä Joonaksen ehdotus määrittyy suhteessa ötökkään kiduttamiseksi eli moraalin vastaiseksi toiminnaksi ja oppilaiden ötököihin kohdistama tutkiva toiminta puolestaan moraaliseksi eli oikeelliseksi toiminnaksi.

Juhan puheenvuoron 5. jälkeen Nina ja Jenni asettuvat tämän rinnalle tuomitsemaan Joonaksen ehdotuksen (Puheenvuorot 6. ja 7.). Nina tekee kritisoivan myötätuntoteon puheenvuorolla 6. vedoten kiihtyneellä äänensävyllä Joonaksen empatiakykyyn kysyen Joonakselta, miltä tästä tuntuisi, jos tätä söisi joku hämähäkki. Jenni tekee myös kritisoivan myötätuntoteon mukaillen Ninan vetoavaa puheenvuoroa kysyen Joonakselta: ” *Oisko susta kiva, jos sua roikotettais jalasta kepissä?* ” (Puheenvuoro 7.). Tämän Jennin esittämän puheenvuoron 7. Juha tulkitsee ilmeisesti Jennin yrityksenä ulottaa väkivallan määritelmä koskemaan myös ötököiden tutkimistoimintaa. Tämä näyttäytyy sitten, että Juha vetoaa yhteiseen sopimukseen ötököiden tutkimisen oikeutuksesta (Puheenvuoro 8.). Juha toteaa Jennille, että pikkasen saa tutkia ja ettei ötökkä vahingoitu siitä. Täten Juha määrittää oikeelliseksi toiminnaksi ötökän jalasta roikottamisen kepeistä eikä hän ulota väkivallan määritelmää tähän toimintaan. Samalla Juha myös määrittää Jennin ilmentämän käsityksen väkivallasta virheelliseksi toteamalla, ettei ötökkä vahingoitu tutkimisesta (Puheenvuoro 8.).

Puheenvuorolla 8. Juha tekee kritisoivan myötätuntoteon, jonka välityksellä hän yrittää suojella Joonasta sortavalta Ninan ja Jennin toiminnalta. Juha velvoittaa Ninaa ja Jenniä puhumaan Joonakselle kohteliaasti todeten: *”Hei, nyt pitää Joonaksellekin puhuu tosi kunnioittavasti ja kohteliaasti”*. Täten vaikuttaa sille, että Juha tulkitsee Ninan ja Jennin ötökkää puolustavat puheenvuorot Joonakseen kohdistuvaksi eettiseksi häirinnäksi, jonka seurauksena Joonas joutuu sorron kohteeksi (vrt. Žižek 2008).

Esimerkissä 7. kuvatus episodin aikana Juha, Nina ja Jenni ilmaisevat myötätuntotekojensa välityksellä moraalikäsityksiä ja tuomitsevat vääräksi tulkitun toiminnan. Auktoriteetti asemassa olevan Juhan toiminta nousee sorron kannalta keskeiseen rooliin tässä esimerkissä. Juhan ötökkään kohdistaman myötätuntoteon välityksellä Joonaksen ehdottama toiminta tulkitaan kiduttamiseksi, vaikka juuri aikaisemmin esimerkissä 6. Juha on itse ehdottanut ötököille haitallista toimintaa. Tämä Juhan aikaisempi ehdotus on koskenut vaarallisen petoluteen laittamista samaan purkkiin susihämähäkin kanssa. Täten Juha on ensin ehdotuksellaan oikeuttanut väkivaltaisen puhutavan, joka kohdistuu ötököihin ja tämän jälkeen lähes heti kieltänyt oletettavasti samankaltaisen väkivaltaisen puhutavan Joonakselta. Juha kieltää myös myöhemmin kritisoivien myötätuntotekojensa välityksellä oppilaiden ötököihin kohdistamia väkivaltaisia ehdotuksia. Retken aikana Juha ei kuitenkaan ilmaise eksplisiittisesti omaa ötököihin kohdistuvaa väkivaltaista ehdotustaan vääräksi toiminnaksi. Täten ainoastaan oppilaiden väkivaltaiset ehdotukset tuomitaan kritisoivien myötätuntotekojen välityksellä ötököiden kiduttamiseksi tai kiusaamiseksi. Juhan toimintaan tätä kiduttajan ja kiusaajan määritelmää ei uloteta.

6.3.6 Opettajien valtaa moraalikäsitysten konfliktissa ilmentävät myötätuntoteot

Opettajien toiminnassa ilmenneet emansipatoriset myötätuntoteot esiintyivät aineistossa normatiivisina tekoina, joiden välityksellä velvoitettiin, yhtä tekoa lukuun ottamatta, oppilaita noudattamaan opettajien määrittämää oikeellista toimintaa. Näillä teoilla opettajat ilmensivät myös sitä, millainen toiminta oppilaiden tuli käsittää väkivallaksi tai sorroksi. Oppilaat eivät voineet puheenvuoroillaan muuttaa opettajien toimesta määritettyjä ja oikeutettuja moraalinormeja, jotka koskivat huolenpidon, väkivallan ja sorron määritelmiä. Täten opettajat toimivat luontokouluretkellä myötätuntotekojensa välityksellä institutionaalisen moraalien määrittäjinä ja sen vartioina.

Oppilaiden ja opettajien myötätuntoteot johtivat toisinaan arvojen ja moraalikäsitysten konfliktiin. Näissä tilanteissa opettajat käyttivät valta-asemaansa konfliktien ratkaisemiseen. Täten oikeellinen toiminta määrittyi toistuvasti opettajien asettamien moraalienormien mukaiseksi. Vaikutti sille, että tällä normatiivisella toiminnalla opettajat pyrkivät ehkäisemään sorroksi ja väkivallaksi tulkitsemaansa toimintaa oppilaiden keskuudessa.

Seuraava esimerkki (Esimerkki 8.) kuvastaa myötätuntotekoihin liittyvää valtdynamiikkaa opettajan ja oppilaan välillä. Ennen esimerkin tapahtumia Juhan toiminnassa on ilmennyt kaksi myötätuntotekoa, jotka ovat kohdistuneet Joonakseen. Kyseisillä teoilla Juha on velvoittanut Jenniä puhumaan kunnioittavasti Joonakselle. Luontokouluretki on päättynyt, ja oppilaat ja Juha ovat kävelleet bussipysäkille. He keskustelevat aikaisemmin metsässä tapahtuneesta tilanteesta, jossa Joonas on vienyt ötökkäpurkin Ninan kädestä. Joonasta ja muita tilanteessa läsnä olleita oppilaita on kuultu tapaukseen liittyen. Täten on käynyt ilmi, että purkki on ollut Joonaksen ja koska Nina ei ole antanut purkia takaisin, on Joonas vienyt purkin Ninan kädestä. Kyseiseen Joonaksen toimintaan Jenni on vastannut kritisoiavalla myötätuntoteolla, jonka välityksellä hän on yrittänyt suojella Ninaa tältä Joonaksen sortavalta toiminnalta. Seuraavassa esimerkissä Stina, Jenni ja Juha jatkavat keskustelua tilanteeseen liittyen.

Esimerkki 8.

1. Stina: Jos se kysyy voit sä antaa sen mulle. Ei se mitään kysyny.
2. Jenni: Ei se mitään kysyny. ei se kysyny. (Tuohtunut äänensävy)
3. Juha: Jenni, Jenni, hei Jenni. Älä suhtaudu epäkunnioittavasti Joonakselle.
4. Jenni: Mut onks kivaa, ku joku huijaa ja valehtelee?
5. Juha: Joo. Mut ei oo kiva huutaa. Jenni nyt sä et puhu kivasti Joonakselle ollenkaan.
6. Jenni: Onks sun mielestä kiva, et haukkuu tyhmäksi täällä?
7. Juha: Ite kokoajan Joonakselle huudat.
8. Jenni: Ihan, ku se ei tee muka mitään vai?
9. Juha: En mä niin sanonu, et Joonas ei tee mitää. Sä Joonakselle huudat koko ajan.

10. Jenni: Se huutaa mulle ja lyö toisia.
11. Juha: Mutta silti se ei oo hyvä huutaa.
12. Jenni: Jos Pauli sanoo yhenkin sanan väärin niin kauhee saarna ja tunti koulun jälkeen, ja jos Joonas sanoo ni minuutti.
13. Juha: Hei. Mä oon opettaja ja mä jokaista koululaista tääl noudattaa sääntöjä omalla tavallaan.
14. oppilas: Sä oot paras opettaja ei oo parempaa.
15. Juha: Mul on oma taktiikka ja mä en niistä mielelläni sano.
16. Jenni: (Puheenvuoroa ei kuule)
17. Juha: Voi mulle antaa palautetta. Mut mul on kuitenkin oma taktiikka, mut niit mun niit mun ei tarvii perustella koska tota se on oppilaiden asioita.
18. (Stina pitää kasvia kädessään ja on yrittänyt saada toistuvasti opettajan huomioon. Nyt opettaja kääntyy Stinan puoleen)
19. Stina: Ope mä pidin tätä ja mä sanoin Ninalle, et se ei saa rikkoa tätä ja se rikko sen tälleen ja Joonas oli tälleen hyvä riko, riko, riko ja sit Nina rikko sen ja sano jess.
20. Jonna: Mitä?
21. Juha: Mikäs kasvi tää muuten on? Pujo. (Poistuu paikalta)

Esimerkin 8. aikana Juhan ja Jennin toiminnassa ilmenevien kritisoivien myötätuntote-kojen myötä muodostuu näiden kahden toimijan konflikti. Juhan ja Jennin ilmentämät moraalikäsitkset eroavat suhteessa siihen, millaista on oppilaiden oikeudenmukainen kohtelu. Juha tekee kritisoivan myötätuntoteon puheenvuoroilla 3., 5., 7., 9. ja 11. puolustaen täten Joonasta Jennin sortavalta toiminnalta. Juha tulkitsee Jennin Joonaksen toimintaa kritisoivat puheenvuorot epäkunnioittaviksi suhteessa Joonakseen ja toteaa toistuvasti, ettei Jennin pitäisi huutaa Joonakselle koko ajan. Jenni tekee puolestaan kritisoivan myötätuntoteon puheenvuoroilla 10. ja 12. Näiden tekojen välityksellä Jenni yrittää suojella muita oppilaita ja itseään Joonaksen sortavalta toiminnalta. Puheenvuorolla 10. Jenni kertoo opettajalle, että Joonas lyö toisia oppilaita ja perustelee tällä puheenvuorolla sitä, miksi Joonakselle on oikeutettua puhua kiihtyneellä äänensävyllä. Juha vastaa tähän Jennin puheenvuoroon kritisoivalla myötätuntoteolla, jonka välityksellä hän yrittää suojella Joonasta todeten, että silti ei ole hyvä huutaa (Puheenvuoro 11.).

Juha asemoituu konfliktissa tuomitsemaan Jennin huutamisen ja Jenni yrittää puolestaan perustella sitä, miksi hänen huutonsa on oikeutettua ja opettajan toiminta suhteessa muihin oppilaisiin kuin Joonakseen epäoikeudenmukaista. Puheenvuorolla 12. Jenni tekee kritisoivan myötätuntoteon, jonka kohteena on Pauli. Jenni havainnollistaa puheenvuorollaan Juhan epäoikeudenmukaista toimintaa suhteessa Joonakseen ja Pauliin: *”Jos Pauli sanoo yhenkin sanan väärin niin kauhee saarna ja tunti koulun jälkeen ja jos Joonas sanoo ni minuutti”*. Tällä puheenvuorolla 12. Jenni määrittää opettajan toiminnan moraalisesti vääräksi ja epäoikeudenmukaiseksi. Juha havaitsee Jennin puheenvuoroon liittyvän moraalisen tuomion ja pyrkii hiljentämään Jennin vastarinnan sekä lopettamaan konfliktin vetoamalla auktoriteettiasemaansa (Puheenvuoro 13.). Juha korostaa olevansa opettaja ja velvoittavansa oppilaita noudattamaan sääntöjä omalla tavallaan (Puheenvuoro 13.). Puheenvuorolla 15. Juha toteaa, että hänellä on oma taktiikka eikä niistä mielellään kerro oppilaille. Jennin puheenvuorosta 16. ei saa selvää, mutta Juhan seuraavasta puheenvuorosta voidaan päätellä, että Jenni on kysynyt jotain liittyen Juhan toiminnan kritisointiin. Puheenvuorolla 17. Juha toteaa: *”Voi mulle antaa palautetta. Mut mul on kuitenkin oma taktiikka mut niit mun niit mun ei tarvii perustella, koska tota se on oppilaiden asioita”*. Tällä puheenvuorolla Juha hiljentää Jennin moraalisen vastarinnan ja kääntyy toisen oppilaan puoleen osoittaen, että neuvottelu on päättynyt.

Esimerkissä 8. kuvatus episodin aikana käytävässä neuvottelussa Juha keskittyy kritisoivilla myötätuntoteoillaan tuomitsemaan Jennin toiminnan. Tämän toiminnan myötä Juha hiljentää Jennin kritisoivaan myötätuntotekoon liittyvän kritiikin, joka kohdistuu Juhan omaan toimintaan. Esimerkissä esiintyvien puheenvuorojen perusteella voidaan päätellä, että Juha pitää opettajan tehtävänä moraalinormien määrittämistä. Tämä ilmenee selkeimmin puheenvuoron 17. välityksellä, jonka aikana Juha toteaa, että hänellä on oma taktiikka, josta ei mielellään puhu ja että jokainen oppilas noudattaa sääntöjä omalla tavallaan. Kyseisen puheenvuoron välityksellä Juha kuitenkin ilmaisee myös hyväksyvänsä moraalisen kritiikin, mutta toteaa, että hänen ei tarvitse perustella omaa moraalista taktiikkaansa. Täten voidaan tulkita, että Juhan asettamia moraalinormeja voi kritisoida myötätuntotekojen välityksellä, mutta auktoriteettiasemassa olevan opettajan ei tarvitse neuvotella kyseisistä normeista tai perustella niitä. Tämän Juhan toiminnan myötä emansipatoristen myötätuntotekojen aiheuttama konflikti päättyy Jennin kritiikin hiljentämiseen opettajan turvautuessa valta-asemaansa. Täten Juhan Joonakseen kohdistamat myötätuntoteot määrittivät moraalinormien mukaiseksi oikeudenmukaiseksi toi-

minnaksi, sillä Juha valta-asemastaan toimeenpanee näiden tekojen välityksellä omaa moraalisesti oikeellista taktiikkaansa. Tämän taktiikan välityksellä Juha yrittää suojella oppilaita sorrolta yksilöllistettyjen moraalinormien perusteella.

6.4 Institutionaalinen huolenpidon piiri

Tässä luvussa havainnollistan tuloksiani, jotka ilmentävät institutionaalisen huolenpidon piirin rakentumista suhteessa ei-ihmiselämään kasvatus- ja opetustoiminnan kontekstissa. Luontokouluretkellä opettajien ilmentämät emansipatoriset myötätuntoteot vaikuttivat määrittävän tätä arvoihin ja moraalikäsityksiin perustuvaa huolenpidon piiriä. Nämä kyseiset opettajien emansipatoriset myötätuntoteot määrittyivät tutkimuksessani keskeiseen asemaan institutionaalisen huolenpidon piirin näkökulmasta näiden tekojen velvoittavan luonteen perusteella. Opettajat velvoittivat emansipatorisien myötätuntotekojen välityksellä oppilaita toimimaan tietyllä tavalla suhteessa ei-ihmiselämään. Nämä toimintatavat pohjautuivat opettajien ilmaisemiin arvoihin ja moraalikäsityksiin, jotka liittyivät myös huolenpidon määrittämiseen. Aineistossa opettajien velvoittavilla inkluusiivisilla ja kritisoivilla myötätuntoteoilla ilmaistiin monia huolenpitoon liittyviä tekijöitä. Näitä kyseisiä tekijöitä olivat: Kenestä tuli pitää huolta retken aikana, mistä tämä huolenpito motivoitui ja millainen toiminta voitiin ylittää määrittää huolenpidoksi luontokouluretkellä. Tämän lisäksi huolenpidon määrittämiseen liittyi väkivallan rajojen ilmaiseminen. Näiden tekijöiden perusteella määrittyi toimintaa ohjaava huolenpidon piiri.

Tämä huolenpidon piiri oli tulkittavissa opettajien emansipatoristen myötätuntotekojen välityksellä, sillä myötätuntotekojen suuntautumista ja kohdetta määrittävä huolenpidon piiri on sidoksissa ihmisen arvoihin sekä moraalikäsityksiin (vrt. Nussbaum 2014). Täten luontokouluaineistossa institutionaalinen huolenpidon piiri rakentui emansipatoristen myötätuntotekojen pohjalta, jotka ilmaisivat opettajien edustamia arvoja ja moraalikäsityksiä. Oppilaiden käsitykset arvoista ja moraalista poikkesivat toisinaan näistä opettajien määrittämistä toimintaa ohjaavista tekijöistä. Näitä oppilaiden poikkeavia käsityksiä olen havainnollistanut edellä oppilaan ja opettajan keskinäistä vuorovaikutusta havainnollistavissa esimerkeissä.

Opettajien huolenpitoa määrittävillä emansipatorisilla myötätuntoteoilla ilmaistiin tiettyjä arvoja suhteessa ei-ihmiselämään. Tämä ilmeni myötätuntotekojen välityksellä määrittävänä itseisarvoon tai välinearvoon perustuvana huolenpitona suhteessa muihin eliöihin. Myötätuntoteon kohde määrittyi itseisarvoiseksi toimijaksi sen hyvinvoinnin ja kokemuksen määrittäessä huolenpidon lähtökohdaksi. Tällöin eliön näkökulma liitettiin siihen kohdistuvan toiminnan moraaliseen reflektioon. Välineellisesti huolenpidon piiriin liitetty eliö ei esiintynyt myötätuntotekojen kohteena, vaan siitä huolehtimalla ehkäistiin myötätuntoteon kohteeseen suuntautuvaa väkivaltaa. Täten välineellisen arvon saanut eliöitä käytettiin välineenä toisten eliöiden hyvinvoinnin takaamiseen. Näitä välineellistettyjä eliöitä voitiin käyttää myös esimerkiksi rakennusmateriaalina ilman niiden näkökulmiin liittyvää moraalista reflektiota.

Luontokoulunopettajien asettamat moraalinormit määrittivät pitkälti opettajien yhdenmukaista toimintaa suhteessa ei-ihmiselämään. Näillä moraalinormeilla määritettiin auktoriteetin toimesta sitä, missä määrin ja kenen näkökulma oppilaiden tuli liittää osaksi huolenpidon piiriä ja moraalisen toiminnan reflektiota. Toisinaan opettajat poikkesivat kuitenkin itse näistä kyseisistä moraalinormeista ja tämä johti esimerkiksi esimerkissä 6. havainnollistettuun oppilaan kritisoivaan myötätuntotekoon, jonka välityksellä oppilas yritti puolustaa näitä ötököitä suojelevia normeja. Opettajat tuomitsivat moraalinormien perusteella oppilaiden moraalista toimintaa suhteessa ötököihin ja oppilaat eivät saaneet poiketa näistä normeista kuin ainoastaan hetkellisesti yhdessä luokanopettajan kanssa. Tätä moraalinormeista poikkeamista olen kuvannut esimerkkinä 6. yhteydessä. Kyseisen esimerkin aikana opettaja ja muutama oppilas tekivät moraalinormien vastaisia ehdotuksia, joiden toteutuessa ötököille olisi mahdollisesti tuotettu fyysisistä vahinkoa ja kuolemaa. Täten moraalinormeilla rakennettu institutionaalinen huolenpidon piiri ei ollut stabiili, vaan se saattoi opettajan toimesta muuttua hetkellisesti retken aikana. Huolenpidon piiri rakentui kuitenkin pitkälti yleisten toiminnalle asetettujen moraalinormien perusteella sekä sen välityksellä, millaisia arvoja opettajat ilmaisivat toiminnassaan suhteessa muihin eliöihin.

6.4.1 Itseisarvoa ja huolenpidon piiriä ilmentävä myötätuntoteko

Opettajien emansipatoristen myötätuntotekojen välityksellä ilmaistiin teon kohteeseen liittyvää itseisarvoa. Tämä ilmeni siten, että luontokoulunopettajien puheenvuoroissa ötökät huomioitiin eksplisiittisissä moraalinormeissa huolenpidon kohteina. Seuraavan

esimerkin (Esimerkki 9.) aikana ötököiden näkökulma liitetään niiden etsimistöimintaan inklusiivisella myötätuntoteolla ja täten ötökkä määrittyy itsearvoiseksi toimijaksi. Täten ötökkä liitetään opettajan toimesta institutionaaliseen huolenpidon piiriin osana opetus- ja kasvatustoimintaa, sillä huolenpitoa ötökästä perustellaan sen kokemuksen perusteella. Tämä ötökän kokemus tutkimustoiminnasta määrittää seuraavassa esimerkissä kyseisen toiminnan oikeellisuutta.

Esimerkissä havainnollistetun toiminnan aikana luontokoulunopettaja liittää ötökän moraalinormeihin perustuvaan huolenpidon piiriin, joka perustuu itseisarvon lisäksi väkivallan ja huolenpidon rajojen määrittelyyn. Ennen esimerkin tapahtumia Matti on juuri kysynyt oppilailta, mistä paikoista he voivat löytää ötököitä. Välittömästi tämän jälkeen Pirkko on pyytännyt puheenvuoroa ja hän on kertonut, että suurennuslasin voi laittaa purkin päälle, jos haluaa nähdä ötökät isompana. Seuraavalla puheenvuorolla Matti vastaa Pirkolle ja jatkaa keskustelua ötököiden piilopaikoista.

Esimerkki 9.

1. Matti: Jos purkissakin on pieni, niin suurennuslasi auttaa ja sitten voi myöskin kattoo toisin päin purkin läpi tällä luupilla. Eli tiesitte, et kivien alta löytyy, samoin pienet puun palat tai isotkin rungot, jos jaksatte nostaa, niin niiden alta löytyy. Mutta yks juttu sitten, mitä te teette sen jälkeen, te ootte sen kiven avannu ja ottanu sieltä ötökän tai puunrungon siirtäny, mitä te teette sen jälkeen? Mitä te teette lopuks?
2. Sami: Pistetään se takas.
3. Matti: Aivan, koska siellä on niiden kavereiden koti.
4. Juha: Anteeks mä keskeytän. Kaapo, kerroksä mitä Olli just äsken sano? Kuunteliksä.
5. Kaapo: Et me pistetään ne jonnekin takasin.
6. Juha: Kuuntelitsä Kaapo.
7. Matti: Kivet ja puunrungot laittakaa takasin siihen mis ne oli. Se on niiden otusten kotipaikka. Miettikää ite, jos täältä tulis niinku seiskytkaheksan metrinen otus jostain Petelzeugen tähden luota tulis teidän kotitaloon nostais katon nostais teitä jalasta (Esittää nostavansa pientä eliötä jalasta) ja kattois on tää hassun näkönen, kun ei oo, kun neljä raajaa, kun mulla on sentään sataneljäkymmentä. Sit se päästäis teidät menee (Esittää vapauttavansa eliön) et mene vaan pikku otus, kun ois teitä tutkinut, mut jättäis katon silleen. Oisitte tosi kiukkkusia ja (Heristää nyrkkiä) tule takasin ja laita se katto paikalle. Älkää tekään olko nihkeitä niille pie-

nille otuksille. Kyllä niillä on se katto oikeus saada. Hyvä. Sitten kysymykset.

Puheenvuoroilla 1., 3. ja 7. Matti tekee inklusiivisen myötätuntoteon. Puheenvuorolla 1. Matti pohjustaa kysymyksensä välityksellä oppilaat huomioimaan ötökän näkökulman toiminnassaan. Tämä pohjustus ilmenee siten, että Matti kysyy oppilailta, mitä he tekevät sen jälkeen, kun ovat siirtäneet puunrungon tai nostaneet kiveä ötököiden löytämiseksi. Puheenvuorolla 2. Sami vastaa: *”Pistetään ne takas”* ja Matti vastaa tähän: *”aivan”* osoittaen, että Sami on vastannut oikein kysymykseen. Tämän jälkeen Matti perustelee puheenvuorolla 3. puunrungon tai kiven paikalleen laittamista todeten, että siellä on näiden kavereiden koti. Matin kuvaillessa ötököitä kavereiksi, joilla on koti hän yrittää luultavasti vedota lasten moraalikäsityksiin siitä, että kaveri on myönteisen merkityksen omaava toimija ja ansaitsee kodin sekä hyvää kohtelua.

Puheenvuorot 4., 5. ja 6. liittyvät Juhan yritykseen kiinnittää Kaapon huomio Matin puheeseen. Näiden puheenvuorojen jälkeen Matti jatkaa puheenvuorolla 7. ötökän näkökulman inklusiivista pyydystystoimintaan. Tämän puheenvuoron aikana Matti toteaa jälleen, että kivien ja puunrunkojen alla on ötököiden kotipaikka ja kehottaa lapsia tästä syystä laittamaan kivet ja puunrungot paikalleen, kun he etsivät ötököitä.

Tämän puheenvuoron 7. välityksellä Matti perustelee määrittämänsä ötökän näkökulman perusteella oikeudenmukaista toimintaa suhteessa ötököihin. Tämä ilmenee siten, että Matti pyytää lapsia miettimään miltä heistä tuntuisi, jos jättiläismäinen otus tutkisi heitä ja sitten jättäisi katon vielä laittamatta paikalleen. Tämä toiminta varmasti kiukuttaisi oppilaita. Matti kertoo oppilaille, että he varmasti tuntisivat kiukkua suhteessa tällaiseen toimintaan. Tämän kiukun Matti kertoo ilmenevän siten, että he heristävät nyrkkiä ja vaativat laittamaan katon paikalleen. Tämän oppilaiden välityksellä kerrotun ötökän näkökulman myötä Matti kehottaa oppilaita huomioimaan ötökät toiminnassaan.

Tämän Matin ötököiden näkökulmaan liittyvän kertomuksen myötä sääntöjen mukaiseen tutkivaan toimintaan ei liitetä ötökän näkökulmaan kielteisiä tuntemuksia. Ötökän kiukku liittyy ainoastaan ötökän vastarintaan, jos sen oikeuksia rikotaan. Täten ötökkä kerrotaan vastarintaan kykenevänä ja pelkäämättömänä toimijana suhteessa lapsiin. Pu-

heenvuoron 7. lopussa Matti vielä toteaa, että ötököillä on oikeus saada katto. Täten hän esittää lapsille, että ötököillä on oikeuksia, joiden turvaamiseksi tulee toimia.

Tämän esimerkin 9. aikana Matin puheenvuoroista välittyy moraalikäsitys ötökästä itseisarvoisena toimijana, jolla on oma kokemus maailmasta ja josta tulee pitää huolta sen itsensä ja sen oikeuksien tähden. Tämän arvon opettamisen ja asettamisen välityksellä Matti pyrkii inklusiivisella myötätuntoteollaan suojelemaan ötököitä niiden koteja tuhoavalta väkivaltaiselta toiminnalta. Matin puheenvuorot ovat osa huolenpidon piirin ja sitä kuvaavien moraalinormien muodostumisprosessia. Tässä episodissa huolenpidon ja moraalinormien vastainen toiminta määrittänyt ötököiden kotien tuhoamiseksi, sillä tällöin rikotaan ötököiden oikeuksia ja tuotetaan ötököille kiukkua. Matin tuodessa myötätuntoteollaan ötökän näkökulman vahvasti esille suhteessa tutkivaan toimintaan, hän liittää täten ötökän institutionaaliseen huolenpidon piiriin sen itseisarvon perusteella ja täten oppilaita veloitetaan huomioimaan ötökän näkökulma toiminnan moraaliosassa reflektiossa. Matti määrittää puheenvuoroillaan sen, millaisia ötökän oikeudet ovat ja millainen toiminta on huolenpitoa ja väkivaltaa suhteessa ötököihin. Täten Matti määrittää myös huolenpidon piiriä kuvaavia rajoja väkivallan ja huolenpidon määritelmille. Huolenpidon piiriä rajaavat toimijoiden itseisarvon tunnustamisen ohella täten myös käsitteet siitä, mitä voidaan pitää väkivaltana ja huolenpitona suhteessa ei-ihmiselämään.

6.4.2 Välineellistävä myötätuntoteko

Opettajien emansipatoristen myötätuntotekojen välityksellä ilmaistiin itseisarvon lisäksi ei-ihmiseliöiden välineellistä arvoa. Tällöin välineellisen arvon saanut eliö liitettiin huolenpidon piiriin välineellisesti. Näihin välinearvon saaneisiin eliöihin kohdistunut huolenpito motivoitui myötätuntoteon kohteen hyvinvoinnin tavoittelusta. Täten välineellisen huolenpidon välityksellä pyrittiin ehkäisemään myötätuntoteon kohteen väkivaltaista kohtelua.

Luontokouluretken aikana esiintyi opettajien toimesta kolme välineellistävää myötätuntotekoa. Näissä kolmessa tapauksessa myötätuntoteot kohdistuivat lintuihin ja ötököihin, ja niiden välityksellä kasvit välineellistyivät huolenpidon kohteina. Seuraava esimerkki (Esimerkki 10.) kuvaa kasvien välineellistymistä luontokoulunopettajan kritisoivan myötätuntoteon välityksellä. Ennen esimerkin tapahtumia oppilaat ovat juuri syöneet eväät ja siirtyneet mäen päälle kuuntelemaan ötököiden tutkimista koskevaa oh-

jeistusta. Luontokoulunopettaja Tiina on juuri siirtymässä metsään, kun hän havaitsee oppilaiden väkivaltaisen toiminnan. Keskustelu alkaa Tiinan tehdessä tämän havainnon. Esimerkki 10.

1. Tiina: Hei älkää kat. Älä katko niitä. (Heristää sormeaan ja kurtistaa kulmi-
aan. Lähellä olevat lapset kääntyvät katsomaan samaan suuntaan Tiin-
nan kanssa) Ne on hyödylliset. Tiettekste mitä noi on noi korkeet kas-
vit?
2. Oppilas: Niistä tulee siemeniä syötäväks.
3. Tiina: Aivan niistä tulee siemeniä linnut voi käydä syömässä. Ne on
karhunputkia ne kasvaa tommoseks komeeks.
4. (Oppilaat ja Tiina jatkavat matkaa mäen päälle)

Puheenvuorolla 1. Tiina tekee myötätuntoteon kritisoidessaan oppilaiden väkivaltaista toimintaa ja puheenvuoroilla 1., 2. ja 3. Tiina perustelee ilmaisemaansa moraalikäsitystä kasvien katkomisen välttämisestä. Puheenvuorojen aikana Tiina kieltää oppilailta kasvien katkomisen, sillä ne ovat hyödyllisiä linnuille. Täten Tiinan mukaan lintujen ravinnon saantia tulee suojella. Puheenvuorolla 1. Tiina kysyy oppilailta, tietävätkö he mitä kyseiset korkeat kasvit ovat. Oppilas vastaa Tiinalle, että kasveista tulee siemeniä syötäväksi (Puheenvuoro 2.). Tiina toteaa: *”Aivan”* osoittaen, että oppilas on vastannut oikein kysymykseen ja jatkaa: *”Niistä tulee siemeniä linnut voi käydä syömässä. Ne on karhunputkia ne kasvaa tommoseks komeeks”* (Puheenvuoro 3.). Tällä puheenvuorolla 3. Tiina ilmaisee myötätuntoteon kohteen, joka ei ole kasvi, johon kielletty toiminta kohdistui. Myötätuntoteon kohde on lintu ja kasvien katkomistoiminta määrittänyt Tiinan puheenvuorossa 3. väkivallaksi lintua kohtaan, jonka ravinnonsaanti heikentyy tämän toiminnan seurauksena. Tiinan kuvaillessa kasvin kasvavan komeaksi huolenpitoa perustelevan puheenvuoronsa yhteydessä hän määrittää kasville myös ihmisen esteettisiä päämääriä palvelevan välineellisen arvon. Esimerkissä kuvattujen tapahtumien jälkeen oppilaat ja Tiina jatkavat kiipeämistä mäelle. Tämän esimerkin jälkeen oppilaat katkovat kasveja, mutta kukaan ei enää puutu tähän toimintaan luontokouluretken aikana.

Esimerkin 10. aikana Tiina määrittää kritisoivan myötätuntoteon välityksellä linnun ravinnon saannin huolenpidon päämääräksi ja kasvin huolenpidon välineeksi. Täten kasvi saa välineellisen arvon linnun ravintona. Tiina ei kerro kasville omaa toimijuuteen pe-

rustuvaa itseisarvoa, jonka kautta se määrittäisi itsessään arvokkaaksi myötätuntoteon kohteeksi (vrt. Kopnina ja Cherniak, 2016).

Luontokouluretken aikana kasvit, sienet ja sammal esiintyivät oppilaiden ja opettajien toiminnassa välineinä, joiden alla ötökät asuivat tai niitä voitiin käyttää esimerkiksi ötökkäradan rakentamiseen. Näille eliöille ei kerrottu omaa näkökulmaa suhteessa ihmisen toimintaa. Aineistossa ei-ihmiseliöistä ainoastaan ötökät ja linnut esiintyvät itsessään arvokkaina inklusiivisten ja kritisoivien myötätuntotekojen kohteina. Retken aikana oppilaita kehoitettiin kerran tämän esimerkin 10. jälkeen huolehtimaan siitä, että kasvit pysyvät pystyssä. Tätä kehotusta ei kuitenkaan perusteltu kasvin näkökulman inklusion välityksellä. Oppilaiden kasveihin kohdistamaan repimistoimintaan ei enää reagoitu tämän tapauksen jälkeen opettajien toimesta, kun taas ötököihin kohdistuvaan väkivaltaan puututtiin toistuvasti. Täten vaikuttaa siltä, että ötököitä yritettiin suojella väkivaltaiselta toiminnalta niiden itsensä tähden toisin kuin välineellisen arvon saaneita eliöitä.

7 Tulosten tarkastelu

Tutkimukseni merkitys nousee siitä oletuksesta, että kasvatustoiminnassa rakentuvaa moraalia on pyrittävä ymmärtämään ja tulkitsemaan, jotta tätä toimintaa voidaan tarkastella kestävästä tulevaisuudesta rakentumisen näkökulmasta. Täten tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella kestävyiden näkökulmasta emansipatoristen myötätuntotekojen välityksellä rakentuvaa moraalia luontokouluretken kontekstissa. Tätä tarkoitusta lähestyn siitä oletuksesta käsin, että emansipatorisia myötätuntotekoja tulee ensin ymmärtää empiirisinä ilmiöinä ennen kuin niiden osuutta kestävyiden rakentumisesta voidaan arvioida. Tästä syystä *Tulosten tulkintaa* -luvussa keskityn myötätuntotekojen ymmärtämiseen jättäen kestävyteen liittyvät tulkinnot *Pohdintaa* -lukuun.

Tässä luvussa tulkitan emansipatorisiin myötätuntotekoihin liittyviä tuloksia aikaisemman moraaliin ja myötätuntoon liittyvän teorian valossa. Täten havainnollistan sitä, millä tavalla tulokseni vievät eteenpäin aikaisempaa myötätuntotutkimusta ja millaisia tarpeita tulosteni myötä ilmenee jatkotutkimukselle. Tässä luvussa vastaan ensin tutkimukseni hypoteesiin emansipatoristen myötätuntotekojen esiintymisestä empiirisinä ilmiöinä. Tämän jälkeen esittelen emansipatorisia myötätuntotekoja väkivaltaa, sortoa, moraalisuutta ja huolenpidon piiriä määrittävänä toimintana. Luvun viimeisessä kappaleessa tulkitan tuloksia kriittisestä näkökulmasta. Täten havainnollistan emansipatorisia myötätuntotekoja moraalinormeja määrittävinä ja niiden transformaatioon pyrkivinä tekoina, joiden muutosvoimaan valtdynamiikka vaikuttaa keskeisesti.

7.1 Emansipatoriset myötätuntoteot empiirisesti havaittavana ilmiönä

Aikaisempien tutkimusten yhteydessä myötätuntoa on kuvattu ainoastaan teoreettisesti emansipatorisena toimintana (Georges, 2013; Kopnina ja Cherniak, 2016). Tutkimukseni tulosten perusteella voidaan todeta, että emansipatoriset myötätuntoteot ilmenevät myös empiirisesti havaittavina ilmiöinä. Tästä myötätunnon emansipatorisesta ulottuvuudesta ei ole aikaisemmin tehty empiiristä tutkimusta. Täten sen määrittely perustuu *Teoreettinen tausta* -luvussa rakentamaani emansipatorinen myötätuntoteko käsitteeseen. Tutkimukseni tulokset tukivat rakentamaani hypoteesia siitä, että emansipatorisia myötätuntotekoja esiintyy osana kasvatustoiminnan vuorovaikutuksen rakenteita. Emansipatoriset myötätuntoteot ilmenivät kyseisessä kontekstissa aina suhteessa mahdollista kärsimystä tuottavaan sortavaan tai väkivaltaiseen toimintaan. Tulkinnot sorros-

ta ja väkivallasta määrittyivät toimijoiden myötätuntotekojen välityksellä ja nämä määritelmät vaihtelivat toisinaan myös yksilötasolla.

Aikaisemmin toteutetuissa videoaineiston havainnointiin perustuvissa myötätuntotutkimuksissa myötätuntoteot ovat esiintyneet esimerkiksi sääntöjen ja normien ohjaamina tekoina, jotka liittyvät auttamiseen, jakamiseen, inklusioon ja huolenpitoon (Lilius ym., 2011; Lipponen, 2018). Tämän lisäksi myötätuntotekojä on tulkittu videoaineistosta kasvatushenkilöstön ammatillisuuden näkökulmasta (Hilppö ym., 2018). Aikaisempien tutkimusten mukaisesti inklusio esiintyi myös omassa tutkimuksessani yhtenä emansipatoristen myötätuntotekojen muotona. Tämän lisäksi emansipatoriset myötätuntoteot esiintyivät luontokouluaineistossa toisten toimintaa kritisoivina tekoina, joilla pyrittiin suojelemaan myötätuntoteon kohdetta kärsimystä tuottavalta sorrolta ja väkivallalta.

Nussbaum (2001) on myös kuvannut myötätuntoa toisten suojelemiseen liittyvänä toimintana ja Ruiz ja Vallejos (1999) ovat esittäneet, että myötätunto voi esiintyä myös eräänlaisena protestina, jolla vastustetaan toisten toimintaa ja kärsimystä tuottavia normeja. Tutkimuksessani kritisoivilla myötätuntoteoilla pyrittiin kyseenalaistamaan tai vastustamaan epäoikeudenmukaiseksi tulkittua toimintaa. Kritisoivat myötätuntoteot ilmenivät luontokouluretkellä Ruizin ja Vallejosin kuvailemalla tavalla suhteessa kärsimystä tuottavaan toimintaan ja sitä ohjaaviin normeihin. Tämän kaltaisiin toisten toimintaa kritisoiviin myötätuntotekoihin ei ole aikaisemmin kiinnitetty erityistä huomiota empiiristen tutkimusten kontekstissa. Tutkimukseeni liittyvät tulkinnat emansipatorisesta toiminnasta asettivat keskeiseen asemaan nämä kyseiset kritisoivat teot, joita esiintyi aineistossa kaksikymmentäyksi kolmestakymmenestä emansipatorisesta myötätuntoteosta.

Luontokouluretkellä sekä inklusiivisten että kritisoivien myötätuntotekojen kohteeksi määrittyivät oppilaat, linnut ja ötökät muiden eliöiden jäädessä näiden tekojen ulkopuolelle. Yli puolet emansipatorisista myötätuntoteoista suuntautui muuhun kuin ihmiskohteeseen. Täten tutkimukseni osaltaan vahvisti käsitystä siitä, että muutkin kuin ihmiset voivat olla merkityksellisiä myötätuntotekojen kohteita (Jalongo, 2014). Tutkimuksessani muihin eliöihin kuin ihmisiin ja eläimiin suuntautuva myötätunto jäi kuitenkin edelleen videoaineiston analyysiin perustuvien havaintojen ulkopuolelle. Tämän osalta

tarvitaan tulevaisuudessa lisää tutkimusta, jotta ihmisten eliöihin muodostamia suhteita voidaan ymmärtää kokonaisvaltaisemmista empiiristen tutkimusten pohjalta. Tulokseni lisäävät kuitenkin ymmärrystä myötätunnosta ei-ihmiselämään suuntautuvana ilmiönä, sillä aikaisemmin toteutetut myötätuntotutkimukset ovat pääosin keskittyneet ihmisten välisen myötätunnon tarkasteluun (ks. Goetz ym., 2010).

7.2 Emansipatoriset myötätuntoteot moraalisuuden määrittäjinä

Tutkimuksessani emansipatoriset myötätuntoteot ilmenivät tutkittavien moraalisenä toimintana, jonka välityksellä ilmenettiin arvoja ja moraaliin liittyviä tulkintoja toisista toimijoista sekä heidän toiminnastaan. Nämä tuloksistani ilmenevät moraaliin liittyvät havainnot mukailevat aikaisempaa teoreettista oletusta siitä, että myötätunto ilmentää yksilön arvoja sekä moraaliin liittyviä käsityksiä ja uskomuksia oikeudenmukaisuudesta (Nussbaum, 2014). Tutkimuksessani yhtenä keskeisenä moraaliin liittyvänä tekijänä emansipatoristen myötätuntotekojen välityksellä määritettiin sorroksi tai väkivallaksi tulkittavaa toimintaa. Tämä mukailee Höijerin (2004) teoreettista oletusta siitä, että myötätunto esiintyy suhteessa tulkintoihin, joiden välityksellä määritetään kärsivä uhri. Tulosteni mukaan luontokouluretkellä tulkinnan kohteena olivat uhrin lisäksi sorto ja väkivalta, jotka puolestaan tuottivat osaltaan kärsivän, väkivallan tai sorron, uhrin positioita.

Tutkittavat eivät kuitenkaan aina tulkinneet yhdenmukaisesti sorron ja väkivallan esiintymistä luontokouluretkellä. Tämä kyseinen tulkintoihin liittyvä eroavaisuus esiintyi ainestossa oppilaiden ja opettajien emansipatoristen myötätuntotekojen välityksellä. Näillä teoilla ilmenettiin toisistaan poikkeavia käsityksiä siitä, millainen toiminta voitiin määrittää ötököihin kohdistuvaksi väkivallaksi tai oppilaisiin suuntautuvaksi sorroksi. Aikaisemmassa väkivallan ja kärsivän uhrin määrittämiseen keskittyvässä teoreettisessa tutkimuksessa on kuvailtu yleisesti näiden ilmiöiden määrittymistä kulttuurisen, poliittisen ja yhteiskunnallisen toiminnan vaikutuksesta (Höijer, 2004; Žižek, 2008). Tulosteni perusteella voidaan kuitenkin todeta, että väkivallan ja sorron määritelmässä voidaan havaita eroja yleisten yhteisöllisten käsitysten lisäksi myös yksilötasolla. Täten saman yhteisön eri toimijoilla voi olla toisistaan poikkeavia käsityksiä siitä, mitä voidaan pitää väkivaltana ja sortona.

Luontokouluretkelle osallistuneet oppilaat ja opettajat ilmensivät sortoon ja väkivaltaan liittyvien tulkintojen välityksellä määrityksiä moraalista ja moraalien vastaisesta toiminnasta. Tämän lisäksi emansipatoristen myötätuntotekojen välityksellä määritettiin muiden toimijoiden eettistä identiteettiä ja moraalisuutta. Tämä ilmeni myös moraalien vastaisten toimijoiden määrittämisenä. Tulokseni mukailevat tältä osin Edminstonin (2007) oletusta siitä, että oppilaan eettinen identiteetti määrittyy kasvatuksen sosiokulttuurisessa kontekstissa vuorovaikutuksessa muiden toimijoiden kanssa. Tulosteni perusteella voidaan todeta, että emansipatorisilla myötätuntoteoilla saattaa olla vaikutusta oppilaiden eettisen identiteetin määrittymiseen, sillä kyseisten tekojen välityksellä määritetään toisten toimijoiden moraalisuutta vuorovaikutteisen toiminnan välityksellä.

Kritisoivat ja inklusiiviset myötätuntoteot vaikuttivat osallistuvan tähän identiteetin määrittämiseen eri tavoin. Inklusiivisilla myötätuntoteoilla määritettiin moraalisesti oikeellista toimintaa luontokouluretkellä. Näillä teoilla ilmaistiin täten myös sitä, millainen on moraalinen toimija kasvatusinstituution näkökulmasta. Tämä toimijan määrittäminen mukailee Thornbergin (2009) tutkimuksen tuloksia, joiden mukaan kasvatusinstituution normit ja säännöt määrittivät sen, millainen on moraalinen, hyvä oppilas. Tulosteni mukaan kritisoivilla teoilla määritettiin moraalisten toimijoiden lisäksi myös moraalien vastaisia toimijoita. Kritisoivat teot poikkesivat täten inklusiivisista teoista siinä suhteessa, että kritisoivilla teoilla vastustettiin eksplisiittisesti moraalien vastaista toimintaa, kun taas inklusiivisilla teoilla ei ilmaistu toisten moraaliseen toimintaan kohdistuvaa kritiikkiä. Tämän seurauksena kritisoivilla teoilla ei aina määritetty ainoastaan sitä, millainen on moraalinen toimija, vaan tämän lisäksi kritiikin välityksellä määritettiin myös sitä, millainen on moraalien vastainen toimija.

7.3 Myötätuntoteon kohde huolenpidon piirin määrittäjänä

Tulokseni osoittavat, että emansipatorisilla myötätuntoteoilla osallistuttiin institutionaalisen huolenpidon piirin määrittämiseen. Täten toisen tutkimushypoteesini mukaisesti voidaan todeta, että emansipatoristen myötätuntotekojen perusteella voidaan tulkita empiirisesti institutionaalisen huolenpidon piirin rajoja. Emansipatoriset myötätuntoteot näyttäytyvät täten empiirisesti havaittavina ilmiöinä, joiden välityksellä voidaan laajentaa ymmärrystä myötätunnon suuntautumiseen vaikuttavista tekijöistä.

Huolenpidon piiri ilmeni aineistossa siten, että siihen liitettiin emansipatoristen myötätuntotekojen välityksellä moraalisesti merkityksellisiä toimijoita luontokouluretken kontekstissa. Näiden toimijoiden määrittelyn välityksellä asetettiin moraalisen vastuun ja huolenpidon piirin laajenemiselle tietyt rajat. Tulosteni mukaan Nussbaumin (2014) käsitteellistämä myötätunnon suuntautumista ja ilmenemistä ohjaava huolenpidon piiri, vaikuttaa noudattavan Goodpasterin (1978) moraalisen vastuun piiriä, johon liitetään toisia joko suoraan itseisarvon perusteella tai välillisesti välinearvoon perustuen.

Tulosteni mukaan luontokouluretkellä instituutionaalisen huolenpidon piirin rajoja ilmenettiin emansipatorisilla myötätuntoteoilla, joiden kohteina esiintyivät ötökät, linnut ja ihmiset muiden eliöiden toimiessa ajoittain huolenpidon välineinä. Täten piiriin liitettiin itseisarvon perusteella ainoastaan ötökät, ihmiset ja linnut. Muut eliöt liitettiin huolenpidon piiriin välineellisesti. Huolenpito suhteessa näihin välineellistettyihin eliöihin motivoitui muiden toimijoiden hyvinvoinnin perusteella. Täten tulokseni mukailevat Goodpasterin (1978) moraalisen merkityksellisyyden teoriaa, jonka perusteella muita toimijoita liitetään moraalisen vastuun piiriin joko epäsuorasti tai suoraan. Goodpasterin mukaan itseisarvoinen toimija liitetään tähän kyseiseen piiriin suoraan ja välinearvon saanut toimija puolestaan epäsuorasti. Tätä Goodpasterin teoriaa mukailee täten tutkimukseni tulos, joka kuvaa myötätuntoteon välityksellä ilmenevän huolenpidon laatua ja motivoitumista välineellisistä tai itseisarvoon perustuvista lähtökohdista suhteessa muihin eliöihin. Tämä tulokseni pohjautui diskursiivisen toiminnan tarkasteluun, jonka välityksellä perusteltiin huolenpitoa suhteessa muihin eliöihin.

Tämän diskursiivisen toiminnan välityksellä ötököt ja linnut näyttäytyivät luontokouluretkellä itsearvoisina toimijoina, sillä niihin suuntautuvaa huolenpitoa perusteltiin kyseisten eliöiden kokemuksilla ja niille koituvilla seurauksilla suhteessa vääräksi tulkittuun toimintaan. Täten näiden eliöiden näkökulmat liitettiin osaksi oppilaiden toiminnan moraalista reflektiota. Tämä tulkintani näkökulman inkluusiosta itseisarvon tunnistamisen perustana mukailee Kopninan ja Cherniakin (2016) sekä Eckersleyn (2005) käsityksiä arvottavasta toiminnasta. He ovat esittäneet, että itseisarvon tunnustamiseen liittyy eliöiden toimijuuden ja näkökulman huomioiminen suhteessa muiden toimintaan. Tulosteni perusteella itseisarvo vaikutti ilmenevän luontokouluretkellä tämän oletuksen mukaisesti emansipatoristen myötätuntotekojen välityksellä tunnustettuna toisen moraalisesti merkityksellisenä näkökulmana ja toimijuutena.

Tulosteni mukaan inklusiivisen myötätuntoteon välityksellä esille tuodun ötökän näkökulman välityksellä pyrittiin suojelemaan ötökkää väkivallalta siten, että ötökälle kerrottiin samaistuttavia ominaisuuksia suhteessa oppilaisiin. Tämä toiminta mukailee Nussbaumin (2014) oletusta siitä, että myötätunto edellyttää samaistuttavia ominaisuuksia kohteeltaan. Tähän ötököiden näkökulmaan liitettiin osana opetustoimintaa oppilaille samaistuttavia ominaisuuksia kuten kyky kärsiä ja voida hyvin suhteessa ihmisen toimintaan. Oppilaat käyttivät myöhemmin luontokoulussa tätä samaa näkökulmaan vetoamista suojellessaan ötököitä väkivaltaiselta toiminnalta. Täten oppilaat vaikuttivat tulkitsevan ötökät kärsimykseen kykenevinä toimijoina ja he pyrkivät edistämään niiden hyvinvointia itseisarvon perusteella. Välinearvon saaneille eliöille ei määritetty hyvinvointia tai kykyä kärsiä. Täten niille ei määritetty Nussbaumin kuvaamia samaistuttavia ominaisuuksia, vaan ne esitettiin diskursiivisen toiminnan välityksellä ainoastaan välineinä toiminnan kontekstissa.

Tulosteni perusteella vaikuttaa siltä, että moraalinormeihin perustuvalla institutionaalisella huolenpidon piirillä pyrittiin suojelemaan ötököitä ja lintuja väkivaltaiselta toiminnalta ja edistämään myötätunnon ilmenemistä suhteessa näihin toimijoihin. Täten esimerkiksi moraalinormien asettamiseen liittyvillä vuorovaikutuksen rakenteilla pyrittiin vaikuttamaan myötätuntotekojen esiintymiseen. Tämä mukailee Lilius ym. (2011) tulokintaa siitä, että toimintakulttuurin rakenteet vaikuttavat siihen herkkyyteen, jolla myötätuntoa ilmaistaan. Luontokouluretkellä opettajien moraalisen toiminnan yhtenä tarkoituksena vaikutti olevan tämä Liliuksen ym. (2011) kuvailema myötätuntoherkkyyden edistäminen suhteessa ötököihin. Tämä ilmeni suunnitelmallisina inklusiivisina myötätuntotekoina, joilla pyrittiin luomaan toiminnalle moraalinormeja ötököihin kohdistuvan myötätunnon edistämiseksi.

Nämä moraalinormit vaikuttivat kuitenkin myös rajaavan myötätunnon esiintymistä, sillä niiden välityksellä muodostettiin rajat huolenpidon ja väkivallan määritelmille. Näitä määritelmiä ei voinut laajentaa oppilaiden emansipatoristen myötätuntotekojen välityksellä ja täten toiminnan rakenteet pyrkivät osaltaan rajoittamaan moraalinormien vastaisen myötätunnon esiintymistä. Täten toiminnan rakenteet eivät myöskään edistäneet väkivallan ja huolenpidon rajoihin sidoksissa olevan huolenpidon piirin laajenemista.

Huolenpidon piirin rakentumista kuvaavat tulokseni ovat rajoittuneet kuvaamaan ainoastaan ei-ihmiselämään suuntautuvaa huolenpitoa. Aineiston analyysivaiheessa keskityin tarkastelemaan pääosin ainoastaan muuhun kuin ihmiselämään ulottuvia huolenpidon piirin rajoja. Täten tulokseni ilmentävät rajoittuneesti piirin esiintymistä luontokouluretkien toimijoiden vuorovaikutuksessa. Tutkimukseni muodostaa kuitenkin perustaa huolenpidon piirin empiirisille tulkinnoille, sillä kyseisen piirin tarkastelua ei ole aikaisemmin toteutettu osana videoaineistoon pohjautuvaa tutkimusta. Täten huolenpidon piirin rajojen tulkintaa suhteessa ihmisiin ja muihin eliöihin tulisi edistää jatkotutkimusten muodossa, jotta ymmärrystä kasvatusinstituutioiden huolenpidon piirin empiirisestä ilmenemisestä voidaan laajentaa ja syventää. Tällöin voidaan muodostaa käsityksiä siitä, mitkä tekijät vaikuttavat huolenpidon piirin suuntautumiseen, muodostumiseen ja laajenemiseen.

7.4 Myötätuntoteot moraalisen vallan rakentajina ja kyseenalaistajina

Tutkimuksessani oppilaat tekivät kolmestakymmenestä emansipatorisesta myötätuntoteosta yhteensä kymmenen tekoa. Nämä teot suuntautuivat muihin oppilaisiin sekä ötököihin. Täten opettajat tekivät luontokouluretkellä valtaosan emansipatorisista myötätuntoteoista, mutta myös oppilaat näyttäytyivät tutkimuksessani aktiivisina moraalisisina toimijoina myötätuntotekojensa välityksellä. Näillä teoilla oppilaat määrittivät myös osaltaan vertaisryhmän ja opettajien moraalista toimintaa. Täten tulokseni poikkeavat Lipposen (2018) tutkimuksen tuloksista, joiden mukaan päiväkodin ryhmässä myötätuntotekoja tekivät pääosin aikuiset. Tämä tulosten eroavaisuus saattaa johtua osin siitä, että tutkittavat lapset olivat tutkimuksessani neljäsluokkalaisia ja täten huomattavasti vanhempia kuin Lipposen tutkimuksen kohteena olleet lapset. Lähtökohtaisesti voidaan tällöin olettaa, että neljäsluokkalaiset omaavat ikänsä puolesta todennäköisesti enemmän valtaa ja yksilöllisiä käsityksiä suhteessa moraaliin kuin päiväkotikäiset lapset. Luultavasti tästä syystä oppilaat esiintyivät tutkimuksessani aktiivisempina moraalisisina toimijoina kuin lapset Lipposen tutkimuksen tapauksessa.

Tässä kyseisessä Lipposen tutkimuksessa myötätuntoteot esiintyivät varhaiskasvatussuunnitelmassa esiintyvien sääntöjen mukaisesti. Tulosteni perusteella voidaan todeta, että myös emansipatoriset myötätuntoteot esiintyivät luontokouluretkellä Lipposen tut-

kimusta mukailevalla tavalla suhteessa toiminnalle asetettuihin normeihin ja sääntöihin. Tämä myötätuntotekojen normatiivisuus ilmeni siten, että inklusiivisilla teoilla pyrittiin luomaan retkelle yleisiä moraalinormeja ja niistä juontuvia sääntöjä. Kritisoivilla teoilla pyrittiin puolestaan pääosin vahvistamaan ja muuttamaan yleisiä moraalinormeja sekä ehkäisemään väkivaltaista tai sortavaa normatiivista toimintaa. Täten kyseiset emansipatoriset myötätuntoteot eivät aina mukailleet kasvatustoiminnalle asetettuja yleisiä normeja. Tältä osin tulokseni poikkeavat Lipposen tutkimuksesta, jossa myötätuntoteot esiintyivät toiminta ohjaavien normien mukaisena toimintana.

Luontokouluretkellä kritisoivilla myötätuntoteoilla pyrittiin muuttamaan yleisten normien lisäksi myös niihin peilautuvaa toisten toimijoiden toimintaa sekä väkivallan ja sorron määritelmää. Täten kritisoiviin myötätuntotekoihin liittyi toisinaan pyrkimys käynnistää moraalin transformaatio suhteessa muihin toimijoihin sekä moraalinormeihin. Tämä myötätuntotekojen muutosvoimaa kuvaava tulokseni mukailee Lipposen ym. (2018) käsitystä siitä, että myötätunto voi käynnistää sosiaalisen transformaation eli muutoksen yhteisössä. Tulosteni mukaan emansipatorisilla myötätuntoteoilla pyrittiin aikaansaamaan tämä transformaatio suhteessa kasvatustoimintaa ohjaavaan moraaliin. Täten tulokseni tukivat myös Georgesin (2013) oletusta siitä, että myötätunto voi ilmetä toimintana, jolla pyritään muuttamaan kärsimystä tuottavia sosiaalisia prosesseja. Tutkimuksessani nämä Georgesin kuvailemat sosiaaliset prosessit ilmenivät väkivaltaisena tai sortavana normatiivisena toimintana, jota asetuttiin vastustamaan emansipatoristen myötätuntotekojen välityksellä.

Tulosteni mukaan emansipatorisiin myötätuntotekojen normatiivisuus määrittyi toimijoiden valta-aseman perusteella. Opettajilla oli luontokouluretkellä enemmän moraalista valtaa kuin oppilailla määrittää toimintaa ohjaavia moraalinormeja. Täten moraalinormien ja huolenpidon piirin määrittäminen toteutui pääosin opettajien inklusiivisten myötätuntotekojen välityksellä. Opettajien moraalisen valta-aseman johdosta oppilaat eivät voineet kritisoivien myötätuntotekojensa välityksellä käynnistää yleisten moraalinormien transformaatiota. Tämä ilmeni erityisesti suhteessa moraalikäsitteisiin liitoksissa oleviin väkivallan ja sorron määritelmiin. Nämä oppilaiden ja opettajien ilmentämät väkivaltaa ja sortoa koskevat määritelmät vaihtelivat toisinaan kyseisten toimijoiden keskuudessa. Tästä määritelmien variaatioista ja poikkeavuuksista huolimatta väkivalta ja sorto määritettiin ryhmän yhteisten moraalinormien tasolla opettajien toimesta.

Jos oppilaiden näkemykset poikkesivat näistä opettajien tekemistä määräyksistä, heidät ohjattiin takaisin opettajien määrittämään moraalisen toiminnan kehykseen. Tästä oppilaita velvoittavasta normatiivisesta toiminnasta huolimatta opettaja sai kuitenkin poiketa ryhmää sitovista yleisistä moraalinormeista. Täten opettajilla oli myös valtaa muuttaa moraalinormeja ilman, että tähän toimintaan olisi kohdistunut muiden valtaa edustavien opettajien kritiikkiä.

Tästä valta-asemasta käsin opettajat määrittivät luontokouluretkellä myös sitä, millaiset oppilaiden emansipatoriset myötätuntoteot olivat oikeellisia moraalisen toiminnan näkökulmasta. Näiksi oikeellisiksi teoiksi määrittyivät opettajien asettamien moraalinormien mukaiset emansipatoriset myötätuntoteot. Tämä kuvastaa sitä, että tulosteni perusteella voidaan todeta, että moraalinen toiminta määrittyi luontokouluretkellä Georgesin (2013) kuvailemasta valta-asemasta käsin. Hänen mukaansa yhteisössä vallitsevat valtarakenteet voivat osaltaan ohjailla ja ehkäistä myötätunnon ilmenemistä. Opettajien osalta nämä valtarakenteet muodostuivat luontokouluretkellä heidän auktoriteettiasemansa välityksellä. Tämä ilmeni siten, että opettajat pyrkivät ohjailemaan oppilaiden emansipatorisia myötätuntotekoja valta-asemastaan käsin. Täten opettajien toiminta saattoi osaltaan estää oppilaiden normien vastaisten emansipatoristen myötätuntotekojen esiintymisen, sillä nämä teot tuomittiin moraalinormien vastaiseksi tai niistä poikkeavaksi toiminnaksi.

Opettajien moraalialia määrittävän toiminnan perusteella voidaan todeta, että luontokouluretkellä ilmeni tottelevaisuutta painottava valtdynamiikka opettajien suhteessa oppilaisiin. Tottelevaisuuden vaaliminen ilmeni siten, että opettajat velvoittivat oppilaita noudattamaan opettajien inklusiivisten myötätuntoteoilla asettamia sääntöjä ja normeja. Tämän seurauksena oppilaiden kritisoiviin myötätuntotekoihin suhtauduttiin usein kielteisesti niiden kohdistuessa opettajien asettamiin moraalinormeihin. Tämä tulokseni mukailee Thornbergin (2009) koulun kontekstissa toteutettua tutkimusta, jonka mukaan implisiittinen hyvän oppilaan määritelmä perustui tottelevaisuuden näkökulmaan. Tästä kasvatusinstituution näkökulmasta hyväksi oppilaaksi määrittyi tottelevainen ja avulias oppilas, joka ei ajattele kriittisesti tai kyseenalaista koulun sääntöjä. Tämän Thornbergin tutkimuksen mukaisesti myös luontokouluretkellä moraalinormien kyseenalaistaminen kritisoivien myötätuntotekojen välityksellä määrittyi usein oppilaiden vääräksi toimin-

naksi. Tämä kyseenalaistaminen ei täten kuulunut luontokouluretkellä moraalisesti oikein toimivan oppilaan määritelmään.

Vaikka opettajat asettuivat moraaliseen valta-asemaan suhteessa oppilaisiin, tulosteni perusteella voidaan kuitenkin todeta, että myös oppilaat käyttivät valtaa luontokouluretkellä emansipatoristen myötätunteiden välityksellä. Tämä valta esiintyi oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Oppilaiden vertaisryhmässä valtaa käytettiin toisten toimijoiden tuomitsemiseen ja oppilaiden eettisen identiteetin määrittämiseen. Edminstonin (2007) mukaan eettinen identiteetti rakentuu vuorovaikutuksessa toisten toimijoiden kanssa. Tulosteni mukaan tähän identiteetin määrittämiseen liittyi emansipatoristen myötätunteiden välityksellä esiintyvää vallankäyttöä. Tämä ilmeni saman oppilaan toistuvana määrittämisenä moraalisen vastaiseksi toimijaksi. Tähän määrittämiseen liittyi myös vallankäyttöä, joka ilmeni oppilaan osallistaessa kritisoivalla myötätunteollaan opettajan tuomitsemaan kyseisen oppilaan. Oppilaiden keskinäisessä emansipatorisiin myötätunteisiin liittyvässä vuorovaikutuksessa ilmeni täten tietynlainen moraalisen määrittämisen valtdynamiikka, jonka perusteella vertaisryhmän toimijoiden moraalisuutta arvioitiin.

8 Luotettavuus

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta sekä sitä heikentäviä ja vahvistavia tekijöitä. Tämän lisäksi kuvaan tutkimukseeni liittyviä tutkimuseettisiä seikkoja. Olen pyrkinyt edistämään tutkimukseni luotettavuutta, jota voidaan määrittää arvioimalla tutkimuksen validiteettia eri tavoin (Heikkilä, 2008; Ronkanen ym., 2011). Tutkimuksen validiteettia arvioidessa tarkastelun kohteena voi olla esimerkiksi tutkimuksen yhdenmukaisuus ja tutkimusmenetelmien vastaavuus suhteessa tutkittavaan ilmiöön (Heikkilä, 2008). Tutkimukseni liittyessä laadullisen tutkimuksen traditioon sen validiteetin arviointi tapahtuu Sealea (2007) sekä Silvermania (2006) mukaillen tutkijan tutkimusprosessista tekemän kuvauksen välityksellä.

Tutkimukseni luotettavuutta edistääkseni pyrkimyksenäni on ollut kuvata tutkimusprosessiin liittyvät valinnat ja ratkaisut mahdollisimman selkeästi ja johdonmukaisesti. Olen myös pyrkinyt kuvaamaan täsmällisesti käyttämiäni tutkimusmenetelmiä ja niiden yhteyttä tutkittavaan ilmiöön. Täten tutkimusta raportoidessani olen esittänyt tutkimusprosessin eri vaiheet ja sen kuluessa tehdyt valinnat tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti avoimesti ja johdonmukaisesti. Tämän myötä tutkimukseni luotettavuutta voidaan arvioida kriittisesti (Kuula, 2006).

Tutkimukseni luotettavuutta arvioidessa tulee huomioda se, että laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole löytää totuutta tai saavuttaa tuloksia, jotka olisivat yleistettävissä. Tämän sijaan laadullisen tutkimuksen keinoin voidaan tulkita aineistosta tutkittavien ilmentämiä syvällisiä merkityksiä, joita laajamittaiseen otantaan perustuvissa määrällisissä tutkimuksissa ei voida pyrkiä saavuttamaan (Patton, 1990). Täten myöskään tutkimukseni tuloksia ei voida yleistää laaja-alaisesti, vaan ne koskevat hyvin rajattua määrää tutkittavia tiettyä historiallisena ajankohtana. Voin kuitenkin tutkimukseni pohjalta tehdä tulkintoja ja oletuksia siitä, millaisia merkityksenantoihin sidoksissa olevia emansipatorisia myötätuntotekoja esiintyi luontokouluretken aikana.

Tutkimukseni laadullisen luonteen myötä olen asettunut tiettyyn positioon suhteessa tutkittaviin ja käyttämäni aineistoon. Pattonin (1990) mukaan laadulliseen tutkimukseen liittyy aina tämänkaltainen näkökulmien valinta, jotta aineistoa voidaan ylipäänsä lähestyä. Olen aikaisemmin *Tutkimuksen metodologia ja tieteenfilosofiset taustaoletuk-*

set -luvussa kuvannut positioni tutkijana liittyvän emansipatoriseen tiedonintressiin (Habermas, 1976). Täten tarkastelen aineistoa ja tutkittavia emansipatorisesta, valtarakenteita purkamaan pyrkivästä, näkökulmasta. Asetun myös tiettyyn positioon suhteessa luontoretken tapahtumiin *Johdanto* -luvussa kuvaamani eliöiden ja luonnon itseisarvon tunnustamiseen perustuvan maailmankuvani välityksellä. Olen kuitenkin pyrkinyt ymmärtämään tutkimuksessani myös niiden toimijoiden näkökulmia, joiden käsitykset olemaisesta vaikuttavat rakentuvat erilaisista lähtökohdista käsin.

Tutkimuksen lopuksi määrittelen tutkijana oman tutkimukseen perustuvan positioni suhteessa kestävä tulevaisuuden rakentumiseen. Tämän toteutan liittymällä kestävyys- ja ympäristökasvatuksen moraali- ja arvokeskusteluun hahmotellen sitä, millainen rooli emansipatorisilla myötätuntotoeilla tulisi olla kasvatuksen kontekstissa. Täten oletan tiettyjen toimintatapojen olevan parempia kuin toisten kestävyiden näkökulmasta. Tutkimuksellani on sen kriittisen luonteen tähden selkeä normatiivinen funktio. Tämä kriittisen tutkimuksen perimmäinen tarkoitus on Suorannan ja Ryynäsen (2014) mukaan tutkimuksellinen pyrkimys muuttaa todellisuutta kohti ihmisten yhdenvertaisuutta. Tutkimukseni osalta tämä tarkoitus ilmenee kestävättömien valtarakenteiden tarkastelun välityksellä. Täten määritän sitä, millainen toiminta voidaan käsittää kestävättömänä, ja tähän liittyy aina erehtymisen mahdollisuus.

Tähän kestävyiden ja kestävättömyiden määrittämiseen liittyviä tekijöitä olen punninnut eettisesti läpi koko tutkimusprosessin. Keskeisiä kysymyksiä, joita olen tähän liittyen esittänyt toistuvasti itselleni ovat seuraavia: Onko muutos, jota tutkimuksen lopussa esitän, tarpeellinen? Millaisia seuraamuksia esittämästäni muutoksesta mahdollisesti seuraa? Aiheuttaako esittämäni emansipatorinen muutos sortoa suhteessa muihin näkökulmiin, kuten Sealen (2007) mukaan saattaa usein tapahtua? Näillä kysymyksillä olen punninnut tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä toistuvasti, eikä näihin kysymyksiin näytä löytyvän lopullista vastausta. En voi tietää, onko ehdottamallani muutoksella merkitystä kestävyiden kannalta. Tästä syystä määrittämäni muutosta tulee testata käytännössä ennen kuin voin todeta, että kyseinen toiminta todella vaikuttaa kestävyiden rakentumiseen.

Kestävyiden määrittämisen lisäksi tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttaa aineistoon liittyviä tekijöitä. Tutkimukseni perustuu videoaineistoon ja sen pohjalta tehtyyn myö-

tätuntotutkimukseen liittyy monia ongelmallisia tekijöitä. Tutkimukseni osalta haasteeksi muodostui myötätuntotekojen havaitseminen ja niiden tulkinta videoaineiston analyysivaiheessa. Videoaineistosta on suhteellisen haastavaa havaita sellaisia episodeja, joiden aikana tutkittavat todella tekivät myötätuntotekoja. Keskeiseksi luotettavuuteen liittyväksi kysymykseksi muodostui täten se, kuinka tarkkana analyysiani osittain sisäisenä prosessina tapahtuvasta myötätunnosta voidaan pitää, sillä kuten Salo (2015) toteaa: ”Tutkittavien korvien väliin laadullisen analyysin tekijällä ei ole pääsyä”. Pysyin lopulta tekemään vain oletuksia tutkittavien ilmentämien emansipatoristen myötätuntotekojen esiintymisestä. Voin kuitenkin tehdä oletuksia tutkittavien toimintaan liittyvistä tulkinnoista, sillä Birgitta Jordanin ja Austin Hendersonin (1995) mukaan videolla esiintyvän vuorovaikutuksen perusteella voidaan tehdä väitteitä myös tutkittavien mielensisäisistä liikkeistä.

Tutkittavien mielensisällön tulkinnan lisäksi tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttaa myös tutkijan oma mielensisältö. Huomion arvoista on se, että empirian tulkintaan vaikuttavat aina tutkijan omat aikaisemmat kokemukset ja käsitykset maailmasta (Hyvärinen, 2010) eikä laadullinen tutkimus voi olla objektiivista luonteeltaan (Patton, 1990). Tutkijan samaistumista tutkimuksen kohteeseen on myös pyrittävä tarkastelemaan kriittisesti (Gould & Uusihakala, 2016). Tutkijana tulkitsin omien aikaisempien kokemusteni ja käsitysten pohjalta emansipatorisia myötätuntotekoja. Näiden tekojen tunnistaminen vaati tietynasteista samaistumista tutkimuksen kohteeseen ja tämä edellytti tulkintaa, esimerkiksi tutkittavien kokemasta myötätuntotekoa edeltävästä ahdistuksesta. Täten en voi todeta, että tutkittavat todella tulkitsivat tilanteet kuvaamallani tavalla vaan analyysini perustui samaistumisen välityksellä tehtyihin oletuksiini. Näitä tulkintojani tosin tukevat aikaisemmin käytetyt myötätuntotekojen analyysimenetelmät, joihin myös oma menetelmäni pitkälti perustui (ks. Hilppö ym., 2018; ks. Lipponen, 2018; ks. Lipponen ym., 2018).

Tämän lisäksi samaistumiseen pohjautuvien tulkintojeni luotettavuutta tukee datasessio, jonka järjestin osana pro gradu -seminaaria. Tämän datasession tarkoituksena oli tarkastella analyysini luotettavuutta. En esitellyt ennalta datasession osallistujille niitä havaintoja, joita olin omassa analyysissani tehnyt ja täten muiden tulkinnat olivat mahdollisimman riippumattomia omistani tulkinnoistani. Datasession tarkoituksena on Knoblauchin ja Schnettlerin (2012) mukaan analysoida ja keskustella videopätkästä pienen ryh-

män keskuudessa yleensä useaan otteeseen muutama tunti kerrallaan. Tutkimukseeni liittyen intensiivisten datasessioiden järjestäminen ei ollut mahdollista, mutta hyödyin jo tästä puolentoistatunnin sessiosta. Datasession aikana muiden tekemät havainnot luontokouluretken tapahtumista mukailivat omia tulkintojani ja täten oman analyysini luotettavuus sai tukea.

Tämä datasessiossa saavutettu tuki näyttäytyi tärkeänä emansipatoristen myötätuntotekojen tulkitsemisen näkökulmasta, sillä luotettavuuden suhteen emansipatoristen ja varsinkin inklusiivisten myötätuntotekojen havainnointi ja määrittäminen osoittautui haasteelliseksi. Tämä haasteellisuus juontui siitä, että tämän kaltaisia myötätuntotekoja ei ole aikaisemmin analysoitu videoaineistosta. Tässä suhteessa olin datasessiosta huolimatta emansipatoristen myötätuntotekojen havainnoinnin osalta pitkälti oman analyysini varassa ja tämä vaikuttaa myös siihen, kuinka luotettavana määrittämäni myötätuntoteon muotoa voidaan pitää. Tätä myötätuntoteon määritelmää voidaan kuitenkin testata jatkotutkimuksen muodossa ja täten kehittää edelleen siihen liittyviä havainnointimenetelmiä. Emansipatoristen myötätuntotekojen suhteen tarvitaan myös lisää tutkimusta, jotta havaintoni niiden esiintymisestä voi saada vahvistusta.

Tutkimukseni perusteella voidaan todeta, että emansipatoriset myötätuntoteot ilmenevät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa muuallakin kuin luontokouluretken kontekstissa. Tämä perustuu siihen oletukseen, että emansipatorisilla myötätuntoteoilla neuvotellaan moraalisen toiminnan, hyvän ja pahan sekä oikean ja väärän, määrittämisestä osana ihmisten perustavan laatuista moraalista olemassaoloa. Luontokouluretkellä tämä näyttäytyi oppilaiden ja opettajien keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tässä toiminnan kontekstissa esiintyi runsaasti kyseisiä emansipatorisia myötätuntotekoja luultavasti siitä syystä, että toiminnan kontekstissa esiintyi oppilaille ja opettajille moraalisesti merkityksellisiä toimijoita, joita ei voitu täysin suojella moraalinormeilla. Tästä syystä emansipatoristen myötätuntotekojen välityksellä pyrittiin suojelemaan näitä merkityksellisiä toisia.

Vaikka myötätuntotekoja esiintyi videoaineistossa runsaasti, ne eivät ulottuneet käsittämään kaikkia retken aikana mahdollisesti esiintyneitä samankaltaisia tekoja. Havaintoni kohdistuivat ainoastaan kahden lapsen läheisyydessä videolle tallentuneeseen vuorovaikutukseen. Osa luontoretken tapahtumista jäi täten tekemieni havaintojen ulkopuolelle ja tästä syystä en voi tulkita muuta kuin videoaineistossa esiintyvää toimintaa. Ha-

vaitsin kuitenkin vuorovaikutuksesta tiettyjä toistuvia piirteitä, jotka liittyivät emansipatorisiin myötätuntotekoihin, väkivaltaan ja sortoon. Näiden perusteella pystyn osoittamaan, että tietynlainen toiminta toistui luontoretken aikana tutkittavien neuvotteluissa. Täten voin todeta, että vuorovaikutukseen liittyi tietynlaisia piirteitä, joita voin tulosteni ja niiden tulkinnan välityksellä havainnollistaa.

Tutkittavista tekemäni tulkinnat velvoittivat minut tutkijana tekemään moraaliin perustuvia ratkaisuja (Kuula, 2006). Nämä ratkaisut esitän seuraavaksi arvioitavassa muodossa, jotta tutkimuksen eettisyyttä voidaan tulkita. Tutkimuksessani tutkijan moraalinen vastuu korostuu tutkimuksen ollessa kriittistä ja normatiivista luonteeltaan. Tähän liittyy keskeisesti kysymys siitä, millä tavalla olen voinut turvata kriittisen tarkastelun kohteena olevien tutkittavien aseman eettisesti kestäväällä tavalla? Tämän kaltaiset kysymykset liittyvät keskeisesti tutkittavien ihmisarvon tunnustamiseen. Tästä syystä tutkittavien itsemääräämisoikeutta ja yksityisyyttä on kunnioitettava eikä tutkimukseen osallistuminen saa aiheuttaa haittaa tutkittavalle (Kuula, 2006; TENK, 2009). Tutkimuksessani olen käyttänyt tutkittavien anonymiteetin suojaamiseksi analyysivaiheessa ja tulosten raportoinnissa pseudonyymeja tutkittavien virallisten nimien sijaan. Koko tutkimusprosessin aikana olen myös pyrkinyt esittämään vain sellaisia tietoja tutkittavista, joiden perusteella heitä tai esimerkiksi luontokoulun sijaintia ei voida jäljittää. Tästä syystä en ole maininnut luontokoulun tarkkaa maantieteellistä sijaintia, sillä Suomessa luontokoulujen määrä on hyvin rajallinen.

Tutkittavien eettiseen kohteluun liittyy anonymiteetin turvaamisen lisäksi myös aineiston hankintaan ja keräämiseen liittyviä tekijöitä. Tutkimukseni perustuu valmiiseen aineistoon, jonka olen saanut *Oppimisen sillat* -tutkimushankkeen tutkijoilta. Tästä syystä en ole voinut punnita aineiston keruuseen liittyviä tutkimuseettisiä seikkoja ennen kuin vasta jälkikäteen saamieni tietojen perusteella. Videoaineiston keräämisen, käyttämisen ja säilyttämisen yhteydessä tulisi kuitenkin pohtia tutkimuseettisiä seikkoja, joiden avulla voidaan turvata tutkittavien suojattu asema (Kuula, 2006; Sparrman, 2005; TENK, 2009). En ole itse voinut arvioida aineiston hankintaan liittyviä eettisiä kysymyksiä aineiston keruun ajankohtana. Tältä osin tutkimukseni eettiset ratkaisut ovat *Oppimisen sillat* -tutkimushankkeen tutkijoiden määrittämiä. Tietojeni mukaan hankkeen tutkijat ovat noudattaneet Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön mukaisia toimintatapoja (ks. TENK, 2012). Ennen videoaineiston keräämistä tutkittavilta

sekä heidän huoltajiltaan on pyydetty tutkimusluvat kyseisen neuvottelukunnan ohjeistuksen mukaisesti (TENK, 2009). Tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista ja lapset ovat voineet keskeyttää halutessaan heihin kohdistuvan videoinnin (Rajala, 2016). Näiden tietojen perusteella voin todeta, että tutkimusaineiston keräämisessä on noudatettu sellaista eettistä harkintaa, joka täyttää tutkimustoiminnan edellyttämät eettiset kriteerit.

Aineiston keräämiseen liittyvien seikkojen ohella olen kiinnittänyt huomiota myös tutkimusaineiston säilyttämiseen. Olen säilyttänyt aineiston siten, etteivät muut kuin myötätuntohankkeen tutkijat ja pro gradu -seminaariin osallistujat ole voineet päästä tarkastelemaan sitä. Tutkittavilta kerätyt tutkimusluvat ovat kattaneet opetuskäytön ja täten aineiston esittäminen pro gradu -seminaarissa on ollut eettisesti perusteltua. Aineiston jatkosäilytyksestä vastaavat *Oppimisen sillat* -hankkeen tutkijat.

Kuten edellä kuvailin, videoaineiston kerääminen tapahtui itsestäni riippumattomien tekijöiden vaikutuksen alaisena. Aineiston keränneet henkilöt eivät itse osallistuneet toimintaan, vaan asettuivat ikään kuin ulkopuolisen havainnoijan rooliin kuvaamaan luontokoulun tapahtumia. Tämän kaltainen havainnoija vaikuttaa Anthony D. Pellegrinin, Frank J. Symonsin ja John Hochin (2004) mukaan aina jossain määrin tapahtumien kulkuun, vaikka yrittäisikin asettua mahdollisimman neutraaliin positioon suhteessa kohteeseensa. Tämän lisäksi kameran suuntaukset ja kuvaajan asemoituminen suhteessa havaintojen kohteeseen määrittää tutkittavien suhtautumista kameran läsnäoloon (Pink, 2007). Tämä kyseinen aineistonhankintamenetelmä, jossa aineisto kerättiin ulkopuolisen roolista videoimalla, mahdollisti omassa tutkimuksessani luontokoulun tapahtumien tarkastelun ulkopuolisen havainnoijan positiota mukaillen. Tosin täten omaan tulkintaani vaikuttivat aineiston kerääjien tekemät valinnat aineiston kuvaamisen aikana.

Tutkimukseni lähtökohdat perustuvat täten osin aineiston kerääjien tekemiin valintoihin. Paul Luffia ja Christian Heathia (2012) mukaillen voin todeta, että aineiston kerääjän tekemät valinnat vaikuttivat siihen, mitä aineistosta lopulta havaitsin ja löysin. Tutkimukseeni kytkeytyy siis itsestäni riippumattomia tekijöitä, jotka vaikuttivat analyysin välityksellä muodostuviin käsityksiini aineistossa esiintyvän toiminnan merkityksistä. Tämä ei kuitenkaan vaikuta suuressa määrin tutkimukseni validiteettiin, joka liittyy emansipatoristen myötätuntotekojen havaitsemiseen aineistosta, sillä näiden tekojen

esiintymistä voidaan tulkita myös ilman täysin kokonaisvaltaista ymmärrystä toiminnan kontekstista. Olen kuitenkin pyrkinyt muodostamaan kokonaiskuvan luontokouluretkellä esiintyvistä emansipatorisiin myötätunteiden sidoksissa olevasta vuorovaikutuksesta ottaen huomioon ne rajoitukset, joita videoaineisto tutkimukselleni asettaa.

9 Pohdintaa

Tässä luvussa pohdin laajemmin tutkimukseni yhteiskunnallista ja pedagogista merkitystä sekä osallistun ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen arvo- ja moraalikeskusteluun. Hahmottelen tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen ja tulosteni pohjalta vastausta siihen, millainen rooli emansipatorisella myötätunnolla tulisi olla moraalikasvatuksessa, jotta sen välityksellä edistetään kestävästä myötätuntokulttuurin muodostumista osana käytännön kasvatustoimintaa. Täten en asetu ainoastaan tulkitsemaan kriittisesti luontokouluretkellä esiintyvää toimintaa, vaan esitän myös vaihtoehtoisia toimintatapoja, joiden pohjalta voidaan mahdollisesti edistää kestävyyskasvatuksen tähtäävää kasvatusta. Näitä toimintatapoja voidaan tarkastella ja testata myöhemmin osana käytännön kasvatustoimintaa jatkotutkimusten muodossa.

9.1 Emansipatoriset myötätuntoteot moraalin transformaation mahdollistajina

Luontokouluretkellä emansipatoriset myötätuntoteot ilmenivät aina suhteessa väkivaltaan ja sortoon. Aikaisempia tutkimuksia mukaillen myötätunto sekä käsitykset väkivallasta ja sorrosta esiintyivät retkellä yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti säänneltyinä ilmiöinä (Höijer, 2004; Nussbaum, 2014; Žižek, 2008), joilla ilmaistiin yksilöllisiä ja yhteisiä arvoja ja moraalikäsityksiä (Nussbaum, 2014) kasvatus- ja opetustoiminnan kontekstissa. Täten tutkimuksessani emansipatoristen myötätuntotekojen tarkastelun myötä keskeiseen asemaan nousivat toimijoiden määrittämät rajat väkivallalle ja sorrolle. Kyseinen määrittäminen ilmeni toisinaan normatiivisena ja velvoittavana, myötätuntoa ohjailemaan pyrkivänä toimintana. Tämän mukaisesti normien ja sääntöjen on aikaisemmin todettu ohjaavan myötätunnon ilmenemistä (Lipponen, 2018). Tutkimuksessani emansipatoriset myötätuntoteot eivät kuitenkaan esiintyneet ainoastaan normeja myötäilevänä toimintana, vaan niillä myös rakennettiin uusia opetustoimintaan liittyviä moraalinormeja, joilla määritettiin instituution edustamia käsityksiä sorrosta ja väkivallasta.

Tarkastelin tutkimuksessani emansipatorisia myötätuntotekojä sellaisesta näkökulmasta, josta käsin pystyin tulkitsemaan luontokouluretken yksittäisten toimijoiden ilmentämiä moraalikäsityksiä. Näihin moraalikäsityksiin liittyivät toimijoiden myötätuntotekojen välityksellä tekemät määritykset väkivallasta ja sortavasta toiminnasta. Täten emansipa-

toriset myötätuntoteot näyttäytyivät tulosteni perusteella keskeisinä yhteisön moraalia säätelevinä ilmiöinä, sillä näillä teoilla rakennettiin yhteisön yleinen moraalinormisto ja asetuttiin myös kyseenalaistamaan näitä yleisiä määrittäviä moraalisesta toiminnasta. Tämän myötä emansipatorisilla myötätuntoteoilla arvioitiin myös toisten toimijoiden moraalisen toiminnan oikeellisuutta.

Täten tulosteni perusteella voidaan todeta, että emansipatoriset myötätuntoteot liittyvät keskeisesti moraalikasvatukseen ja siihen, millä tavalla ryhmää ohjaavaa moraalia rakennetaan. Tähän moraalikasvatukseen liittyen emansipatoriset myötätuntoteot ja niihin liittyvät responssit vaikuttavat oppilaiden eettisen identiteetin ja luontoyhteyden muodostumiseen, sillä näillä teoilla toimija määrittää sekä itseään että lajirajat ylittäen toisia toimijoita. Emansipatoriset myötätuntoteot kytkeytyvät täten myös moraalisen toimijuuden rakentumiseen osana oppilaiden identiteettiä. Tämä toimijuus voidaan käsittää valtana ja motivaationa kyseenalaistaa myötätuntoteoilla ryhmässä vallitsevat käsitykset moraalista.

Moraalia kyseenalaistavien toimijoiden ilmentämät emansipatoriset myötätuntoteot näyttäytyivät potentiaalisina moraalin transformaation käynnistävinä tekijöinä luontokouluretkellä (vrt. Lipponen ym., 2018). Tämän kaltaiset myötätuntoon perustuvat transformaatiot voisivat toteutuessaan osaltaan edistää yhteiskunnan ja kasvatuskulttuurin muutosta kohti kestävämpää tulevaisuutta. Edellytyksenä tälle kestävyydelle tosin olisi se, että toisiin toimijoihin mahdollisimman laaja-alaisesti suuntautuva myötätunto nähtäisiin keskeisenä kasvatuksen kontekstissa edistettävälle arvolle. Tällöin huolenpidon piirin rajat voisivat ulottua käsittämään laaja-alaisesti erilaisia kokonaisuuksia. Täten asetun Salosen ja Rouhisen (2015) rinnalle olettamaan, että kestävyyskriisin ratkaisemiseksi yhteiskunnissa on edistettävä laajenevan huolenpidon piirin muodostumista, jotta merkitykselliset huolenpitoon perustuvat suhteet voidaan asettaa uuden kestävyys-teen tähtäävän yhteiskunnallisen projektin perustaksi. Tällöin myöskään kasvatuksen lähtökohdat eivät voi kytkeytyä kestävämmän talouskasvun päämääristä käsin.

Kasvatustoiminnassa mahdollistettujen myötätuntoon pohjaavien transformaatioiden välityksellä yksilöiden moraalikäsitteisiin liitoksissa olevat asenteet ja maailmankuvat voivat muuttua siten, että huolenpito toisista asettuu lopulta elämän keskeiseksi päämääräksi (vrt. Mezirow, 1990; vrt. Salonen & Rouhinen, 2015). Tämä yksilöiden sisäinen

muutosprosessi voi johtaa osaltaan kestäväen yhteiskunnan rakentumiseen, kun ihmisen moraalinen vastuu ulottuu kaikkeen elämään ja merkityksellisiin elottomiin kokonaisuuksiin (vrt. Salonen & Rouhinen, 2015; vrt. Värr, 2018). Tästä syystä esitän, että kasvatus- ja opetustoiminnassa tulee ottaa huomioon ja edistää niitä tekijöitä, jotka mahdollistavat myötätuntoon perustuvan moraalin transformaation. Tämän transformaaion mahdollistamiseksi kasvatustoiminnasta tulee tunnistaa osaltaan niitä tekijöitä, jotka estävät muutosta yhteisöjen moraalikäsitksissä.

Tulosteni perusteella voidaan todeta, että luontokouluretkellä toimijoiden välinen valtdynamiikka esiintyi keskeisenä moraaln transformaatiota estävänä tekijänä. Tämän kaltaista toimintaa Georges (2013) on kuvannut aikaisemmin vääristyneitä valtasuhteita kuvailemalla. Hänen mukaansa nämä kyseiset valtasuhteet ohjailevat myötätuntoa ja estävät sen ilmenemisen tietyissä tilanteissa. Tämän kaltaisia valtasuhteita esiintyi myös luontokouluretkellä, sillä opettajat ilmensivät emansipatoristen myötätuntotekojensa välityksellä moraalista valtaa, jonka vaikutuksesta määritettiin oikeellista toimintaa. Tällöin oppilaan myötätuntoteko saattoi määritettyä ryhmän moraaln vastaiseksi, vääräksi, toiminnaksi. Täten moraalista valtaa ilmentävien opettajien moraalinen toiminta ohjaili osaltaan myös ryhmän moraaln mukaista myötätuntoa.

Tulosteni perusteella keskeiseksi tekijäksi moraaln transformaation mahdollistamisen näkökulmasta muodostuu täten se, millä tavalla opettajat käyttävät valtaansa osana kasvatustoimintaa. Tähän kytkeytyy perustavanlaatuinen kysymys siitä, millaista moraaln vallan välityksellä todellisuudessa rakennetaan? Jotta moraaln liittyviä valtasuhteita voidaan havaita, arvioida ja purkaa, on ne tehtävä ensin näkyväksi myös käytännön kasvatustoimintaa toteuttaville toimijoille.

Luontokouluretkellä emansipatorisiin myötätuntotekoihin liittyvän vallankäytön oikeuksena ja tarkoituksena vaikutti olevan teon kohteen suojele väkivallalta ja sorrolta. Tätä suojeletoimintaa kuitenkin toteutettiin usein siten, että se itsessään voitiin tulkita sortavaksi toiminnaksi. Luontokouluretken tapahtumat mukailevat täten Sealen (2007) käsityksiä siitä, että emansipatorinen toiminta johtaa usein sorrolta vapauttamisen seurauksena muiden toimijoiden sortoon. Tulosteni perusteella voidaan tulkita, että tämä sortava ja väkivaltainen toiminta ilmeni myös emansipatoristen myötätuntotekojen väli-

tyksellä. Näillä sortavilla ja väkivaltaisilla teoilla määritettiin muita moraalin vastaisiksi toimijoiksi ja huomioitiin vain tietyt näkökulmat toiminnan moraalisisessa reflektiossa.

Tämä näkökulmien ohittaminen voidaan tulkita Freiren (1970) sekä Kopninan ja Cheriakin (2016) mukaan sortavaksi toiminnaksi. Sorron piirteitä liittyi myös niihin opettajien emansipatorisiin myötätuntotekoihin, jotka olivat velvoittavia luonteeltaan. Opettajat velvoittivat näillä teoilla oppilaita omaksumaan tiettyjä arvoja ja moraalinormeja, jotka ohjailivat toimintaa. Näitä arvoja ja normeja ei voinut myöskään muuttaa oppilaiden kritisoivien myötätuntotekojen välityksellä. Tätä moraalinormien muuttumattomuutta voidaan pitää sortavana indoktrinaatioon johtavana toimintana (Ruiz & Villejos, 1999; Öhman & Östman, 2008). Tämän lisäksi sortavaksi toiminnaksi voidaan määrittää luontokouluretken opettajien harjoittama advokaatio eli arvojen suora opettaminen oppilaille (vrt. Aarnio-Linnanvuori 2018; vrt. Wals & Jickling 2000).

Täten emansipatoriset myötätuntoteot eivät esiintyneet itsessään automaattisesti hyvää edistävänä toimintana luontokouluretkellä. Tästä syystä myötätuntoa tulisi aina tarkastella suhteessa siihen toiminnan sosiokulttuuriseen kehykseen, joka määrittää myötätuntotekojen luonnetta. Tämän tarkastelun toteutumisiksi emansipatoriseen myötätuntoon tulisi aina suhtautua kriittisesti kasvatuksen kontekstissa. Tämä oletus mukailee osaltaan aikaisempia tulkintoja siitä, että myötätuntotekoja tulisi reflektoida niiden todellisen sanoman arvioimiseksi (Nussbaum, 2014; Peterson, 2017). Huomionarvoista on myös se, että kasvatustoiminnassa tämän reflektion tulisi tapahtua kollektiivisesti, jotta yhteisön moraalialia voitaisiin punnita kaikkien toimijoiden keskuudessa. Tämän toiminnan välityksellä voidaan purkaa myös myötätuntoa ohjailevia valtasuhteita, kun reflektion lähtökohdaksi muodostuu kaikkien toimijoiden näkökulmien vapauttaminen moraalin muodostusprosessiin (vrt. Freire, 1970). Tällöin yksittäisiä myötätuntotekoja ei määritellä moraalin vastaiseksi toiminnaksi, vaan näitä tekoja reflektoidaan moninäkökulmaisuu den pohjalta.

9.2 Opettajan ja oppilaan arvot kasvatustoiminnan moraalin määrittäjinä

Luontokouluretken opettajien toimintaan liittyvien tulosteni perusteella esitän, että kasvatust- ja opetustoimintaa ohjaavia moraalinormeja ja niihin kytkeytyviä arvoja tulisi

voida kritisoida myötätuntotekojen välityksellä. Käsitteiksiäni mukaillen esimerkiksi Thornberg (2009) on aikaisemmin esittänyt, että oppilaiden tulisi voida kritisoida sääntöjä, jotta kasvatuksella edistetään kriittistä ajattelua sekä dialogisia, kansalaiskasvatukseen liittyviä, neuvottelutaitoja. Tähän liittyen myös Ruiz & Vallejos (1999) ovat tähdentäneet, että jos kasvatuksessa asetettuja moraalinormeja ei voi kritisoida, toiminta määrittyy tällöin indoktrinaatioksi. Täten emansipatorisiin myötätuntotekoihin kytkeytyvän kritiikin huomioiminen kasvatustoiminnassa vaikuttaa myös keskeiselle indoktrinaatiota ehkäisevälle tekijälle. Luontokouluretkellä opettajien toiminnassa oli tulkittavissa näitä indoktrinaation piirteitä. Tämä ilmeni siten, että oppilaiden moraalinormeja kritisoivat myötätuntoteot eivät käynnistäneet dialogista reflektiota toimijoiden keskuudessa, vaan kritiikki palautettiin opettajien asettamiin normeihin.

Tämän myötä luontokouluretkeen liittyvän moraalikasvatuksen välityksellä edistettiin pääosin tietynlaisia opettajien ilmentämiä määrittymiä moraalista ja arvoista. Täten oppilaiden ilmentämät moraalikäsitykset eivät voineet vaikuttaa yleisiin moraalinormeihin. Tämän kaltainen moraalinen toiminta näyttäytyy ongelmalliselta myös pluralistisen moniarvoisuuden perustuvan kasvatustoiminnan näkökulmasta, sillä silloin, kun kasvatuksen välityksellä edistetään ainoastaan opettajien ilmentämiä arvoja, oppilaiden moninaiset arvot jäävät huomiotta.

Kasvatuksen kontekstissa määrittyvien moraalikäsityksiin liittyvien arvojen näkökulmasta on kuitenkin huomioitava se, että opettajat eivät voi olla arvoneutraaleja toimijoita, vaan he ilmentävät väistämättä arvoja toimintansa välityksellä (Cotton ym., 2013; Freire, 1970; Giroux, 1988). Tällöin moniarvoisen toiminnan edistämisen kannalta nousee ratkaisevaksi tekijäksi se, millainen on opettajan suhde oppilaiden ilmentämiin arvoihin.

Luontokouluretkellä opettajien emansipatoristen myötätuntotekojen välityksellä ilmaistut arvot olivat pääosin yhdenmukaisia, mutta poikkesivat myös ajoittain toisistaan. Luontokoulunopettajien emansipatoriset myötätuntoteot ilmensivät keskenään yhdenmukaisia arvoja. Täten vaikutti sille, että luontokoulun toiminta perustui pitkälti opettajien yhteisille näkemyksille moraalista. Luokanopettaja poikkesi puolestaan näistä yhdenmukaisista arvoista ehdottamalla väkivaltaista toimintaa suhteessa ötököihin. Tämä luontokoulun arvoista ja moraalinormeista poikkeaminen ei vaikuttanut tietoiselta toi-

minnalta luokanopettajan osalta. Opettajien ilmentämien arvojen ristiriitaisuus kuitenkin johti oppilaan kritisoivaan myötätuntotekoon, jolla tämä asettui puolustamaan ötököitä opettajan väkivaltaiselta ehdotukselta.

Nämä luontokouluretkellä esiintyneet arvojen konfliktit ilmentävät sitä moraalikasvatukseen liittyvää seikkaa, että opettajien tulisi olla tietoisia omasta arvoin ja moraaliin liittyvästä toiminnastaan sekä siitä, mitä he arvoillaan edistävät ryhmässä. Luontokouluretken tapauksessa luokanopettaja vaikutti legitimoivan ehdotuksellaan ötököihin kohdistuvan väkivaltaisen puhutavan. Tämän jälkeen myös oppilaat tekivät samankaltaisia ötököihin liittyviä väkivaltaisia ehdotuksia. Täten opettaja myös luultavasti edisti osaltaan oppilaiden väkivaltaisen suhteen muodostumista ötököihin.

Luontokouluretken tapahtumat havainnollistavat sitä, että moraalikasvatus liittyy kaikkien kasvatusta- ja opetustoimintaan eikä sitä voida eristää ainoastaan omaksi uskontoon ja elämäntutkimustietoon liittyväksi sisällökseen. Tästä syystä opettajan suhde arvoin ja moraaliin tulisi nostaa selvästi esille jo opettajankoulutuksessa, jotta moraalikasvatuksen kaikkiallisuus voitaisiin tunnustaa opettajan työhön kytkeytyvänä ilmiönä.

Tähän liittyen opettajien tulisi olla myös tietoisia siitä, millaista huolenpidon piiriä he rakentavat osana kasvatustoimintaa. Tällöin opettajat voivat vaikuttaa siihen myötätuntokulttuuriin, jota he edistävät toiminnallaan. Luontokouluretkellä myötätuntokulttuuria rakennettiin opettajien määrittämän huolenpidon piirin välityksellä. Tämä piiri muodostui opettajien emansipatoristen myötätuntotekojen välityksellä ilmenneiden arvojen ja moraalikäsitteiden perusteella näiden määrittäessä rajoja huolenpidolle ja väkivallalle. Opettajat velvoittivat oppilaita omaksumaan tämän institutionaalisen huolenpidon piirin luontokouluretken ajaksi. Tämä huolenpidon piiri määritti täten myös sitä, kehen ja missä määrin myötätunnon tuli suuntautua kasvatustoiminnan aikana (vrt. Nussbaum, 2014).

Täten huolenpidon piirin välityksellä määritettiin myös niitä toimijoita, jotka tuli asettaa huolenpitotoiminnan päämääräksi. Näitä itseisarvoisia päämääriä ja myötätuntotekojen kohteita olivat luontokouluretkellä ötökät ja linnut. Muut eliölajit esiintyivät retkellä emansipatoristen myötätuntotekojen välityksellä ainoastaan välillisen huolenpidon kohteina. Täten institutionaalinen huolenpidon piiri määritti tutkimuksessani sitä, millaisia

käsityksiä muista eliöistä ja luonnosta tuotettiin oppilaille opettajajohtoisen kasvatus-toiminnan välityksellä.

Kuten luontokouluretken toimijoiden keskuudessa, niin myös jokaisella muulla yhteisöllä ja instituutiolla on oma myötätuntokulttuurinsa, joka vaikuttaa myötätunnon suuntautumiseen ja toimijoiden herkkyyteen ilmaista myötätuntoa (vrt. Lilius, 2011). Luontokoulun myötätuntokulttuurin rakentumisessa oli havaittavissa vaihtelua jopa yksilöiden välillä näiden määrittäessä myötätuntoteoillaan huolenpidon, sorron ja väkivallan eri tavoilla. Täten ryhmässä ei aina ilmennyt yhtenäisyyttä myötätunnon suuntautumisen suhteen, vaan myötätuntoteot johtivat jopa moraalikäsitusten konfliktiin.

Tämä moraalien moninaisuus ilmentää sitä, että kestävyys- ja kestävyyden tähtäävä myötätuntokulttuuri tuskin voi rakentua ainoastaan yhdenmukaisten moraalikäsitusten pohjalle. Moraalin tulisi ennemmin olla jatkuvasti punnittavaksi saatettu kollektiivinen käsitys oikeasta ja väärästä sekä hyvästä ja pahasta toiminnasta. Tällä tavalla rakentuva moraalinen voima voi osaltaan johtaa oikeudenmukaisempaan maailmaan, sillä tällöin yhteiskunnan ja yhteisön moraalista voidaan muuttaa, jos havaitaan, että sen välityksellä tuotetaan tarpeetonta karsimista, väkivaltaa tai sortoa. Tällöin voidaan ottaa huomioon myös jatkuvan muutoksen alaisena olevat moninäkökulmaiset käsitykset todellisuudesta.

9.3 Vastuun, vapauden ja huolen(pidon) dynamiikka kestävyys- ja edellytyksenä

Kasvatuksen kontekstissa opetetaan oppilaille väistämättä, miten ajatella suhteessa todellisuuteen (Haydon, 2006). Tästä syystä, vaikka kasvatustoiminta perustuisi moninäkökulmaisuuteen ja pluralismiin, on päätettävä, halutaanko kestävyys- ja kestävyys tavoiteltaessa opettaa oppilaille tiettyjä arvoja, joiden on tutkittu edistävän ympäristömyönteistä käyttäytymistä. Tämä arvojen opettaminen liittyy keskeisesti Salosen ja Rouhinen (2015) määrittelemän laajenevan huolenpidon piirin edistämiseen. Oppilaiden huolenpidon piirin laajenemisen edistäminen edellyttää oppilaita ottamaan huomioon toisten näkökulmat toiminnassaan. Täten toiminnan lähtökohtana on väistämättä toisten itseisarvon opettaminen oppilaille.

Tämä käsitykseni kasvatuksellisesta huolenpidon piirin laajenemisesta pohjautuu osaltaan Kopninan ja Cherniakin (2016) määrittämään radikaaliin inklusiiviseen pluralismiin, jonka mukaan demokraattisessa päätöksenteossa tulee ottaa huomioon myös muiden eliöiden kuin ihmisten näkökulmat. Tällöin toiminta perustuu lähtökohtaisesti advokaatioon (vrt. Aarnio-Linnanvuori, 2018) ja sitä voidaan pitää myös tietynlaisena myötätunnon indoktrinaationa, jolla pyritään vaikuttamaan oppilaiden tunteisiin liitoksissa olevaan myötätunnon suuntautumiseen (vrt. Öhman & Östman, 2008). Luontokoulussa tämä myötätunnon indoktrinaatio ilmeni suhteessa ötököihin, joille kerrottiin oma näkökulma suhteessa oppilaiden toimintaan.

Tätä luontokoulun advokaatioon perustuvaa lähestymistapaa suhteessa ötököihin voidaan kritisoida oppilaan vapauden rajoittamisen näkökulmasta. Tämän kritiikin mukaan kasvatuksessa tulisi ottaa huomioon tasapuolisesti erilaiset näkökulmat suhteessa luontoon eikä muiden eliöiden näkökulmien tulisi olla automaattisesti toiminnan keskiössä (Lijmbach ym., 2002). Kuitenkin, jos eliöiden näkökulmien esillä pitäminen on ainoastaan opetustapahtumaan osallistuvien ihmisten näkökulmien varassa, voidaan todeta, että myötätunnon suuntautumista suhteessa toisiin toimijoihin edistetään sattumanvaraisesti. Tällöin opettaja sivuuttaa oppilaiden kanssa sellaiset näkökulmat, jotka eivät ole edustettuina kasvatustoiminnassa. Luontokoulun kontekstissa tämä näkökulmattomuus toteutui esimerkiksi kasvien osalta niiden esiintyessä ainoastaan välineellisinä toiminnan kohteina. Kasvit eivät täten asettuneet emansipatoristen myötätuntotekojen kohteeksi. Tätä näkökulmien sivuuttamista voidaan pitää myös itsessään sortavana toimintana, joka kohdistuu huomiotta jääneisiin elollisiin toimijoihin (Kopnina & Cherniak, 2016). Kasvatustoiminta, joka perustuu ainoastaan ihmisten näkökulmien huomiointiin sivuuttaa myös muuhun elämään potentiaalisesti muodostuvat merkitykselliset suhteet, joita oppilaat voisivat rakentaa osana myötätuntokulttuurin muodostumista.

Nämä merkitykselliset suhteet liittyvät osaltaan myös sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen, sillä huolenpito ihmisistä, eläimistä ja kasveista voidaan nähdä jopa yksilöllisenä tarpeena sekä inhimillisen elämän edellytyksenä (Nussbaum, 2011). Vaikuttaa myös sille, että kasvatusta ja opetustoiminnan kontekstissa luontoon suuntautuva myötätunto edistää ympäristömyönteistä käyttäytymistä ja luontoyhteyden muodostumista toisin kuin objektiivinen luonnon tarkastelu (Lumber ym., 2017). Luontokouluretkellä pyrittiin edistämään myötätuntoa luontokoulunopettajien asettamien moraalienormien pohjal-

ta. Nämä inklusiivisiin myötätuntotekoihin perustuvat, ötökän näkökulmaa painottavat, moraalinormit vaikuttivat edistävän kritisoivien myötätuntotekojen esiintymistä myös oppilaiden suhteessa ötököihin. Luontokouluretken tapahtumien perusteella vaikuttaa täten sille, että toisen elämän näkökulman liittäminen opetustoimintaan voi myös mahdollisesti käytännössä edistää myötätuntoa.

Luontokouluretkeä ohjaavissa yleisissä moraalinormeissa itseisarvoiksi toimijoiksi määritetyt ötökät vaikuttivat aiheuttavan toisinaan ahdistusta ja huolta niiden tutkimistoimintaan osallistujien keskuudessa. Tämä ahdistus ja huoli vaikutti juontuvan Nussbaumin (2014) kuvaamasta toisen tilaan liittyvästä tulkinnasta. Kyseisen tulkinnan välityksellä myötätunnon kohteen kärsimys on sidoksissa myötätunnon ilmaisijan huoleen tämän toisen tilasta. Retkellä ilmennyt ötököihin kohdistuva väkivalta vaikutti johtavan tähän opettajien ja oppilaiden huoleen ja ahdistukseen, joka liittyi tulkintaan ötököille kärsimystä tuottavasta toiminnasta. Tämä ötökän tilasta koettu ahdistus ilmeni luontokoulussa ennakoivina inklusiivisina ja välittöminä kritisoivina myötätuntotekoina.

Täten toimijoiden tulkinnat siitä, että muihin kohdistui sortoa tai väkivaltaa, aiheuttivat huoleen perustuvia emansipatorisia myötätuntotekoja luontokouluretkellä. Tämän myötä vaikutti siis siltä, että esimerkiksi ötököitä uhkaava väkivalta edisti myötätunnon esiintymistä. Vaikka luontokouluretkellä väkivalta mahdollisesti edesauttoi myötätunnon esiintymistä, ei tämä kuitenkaan tarkoita sitä, että väkivaltainen toiminta olisi hyväksyttävä keino edistää huolenpidon piirin laajenemista osana kasvatustoimintaa. Tarkoitushakuinen oppilaiden moraalisten reaktioiden provosointi voidaan käsittää itsessään oppilaiden emotionaalisena sortona. Tämä toiminta muuttaa esimerkiksi Öhmanin ja Östmanin (2008) mukaan kasvatuksen indoktrinaatioksi.

Tämän väkivaltaisen lähestymistavan sijaan laajenevaan huolenpidon piiriin perustuvaa myötätuntokulttuuria voitaisiin edistää siten, että kasvatustoiminnassa otetaan huomioon nämä oppilaille ja opettajille merkitykselliset itseisarvoiset toiset kaiken kasvatus- ja opetustoiminnan kontekstissa. Näitä toisia tulisi myös aina mahdollisuuksien mukaan suojella sorrolta ja väkivallalta, jotta kasvatus ei aiheuta tarpeetonta kärsimystä oppilaille tai opettajille. Tällöin huomiota tulisi kiinnittää nimenomaan jaettuun huolenpitoon oppilaiden ja opettajien vuorovaikutuksessa. Tämä saattaisi edistää osaltaan myös sitä,

että kaikki toimijat kokevat olevansa emotionaalisesti turvassa kasvatusta ja opetustoiminnan aikana.

9.4 Myötätuntoteot moraalisen toimijuuden ja toimijan rakentajina

Luontokouluretkellä emansipatorisilla myötätuntoteoilla osallistuttiin väärän ja oikeellisen toiminnan sekä moraalisten ja moraalin vastaisten toimijoiden määrittämiseen. Tämä moraalinen määrittäminen mukailee Nussbaumin (2014) käsityksiä siitä, että myötätuntoon liittyy moraalinen tuomio suhteessa käsillä olevaan tilanteeseen. Nämä Nussbaumin kuvailemat tuomiot esiintyivät luontokouluretkellä sekä toiminnan että toimijoiden moraalisen määrittämisenä. Tämän emansipatorisiin myötätuntotekoihin liittyvän toiminnan myötä muodostui myös moraalin vastaisen toimijan positio. Tulosteni perusteella myötätunto näyttäytyy täten myös toisia toimijoita tuomitsevana ilmiönä, jonka välityksellä voi muodostua eri osapuolten vastakkainasetteluja kasvatuksen kontekstissa. Tästä syystä osana kasvatustoimintaa esiintyviä moraalisia tuomioita tulisi tarkastella kriittisesti myötätuntokulttuurin rakentumisen näkökulmasta, jotta myötätuntoteoilla ei määritetä eettiseltä identiteetiltään moraalin vastaisia toimijoita, jotka voivat identifioitua kasvatustuimintuion vastaisiksi ”pahoiksi” vastakulttuurin edustajiksi.

Tämä kyseinen eettinen identiteetti rakentuu vuorovaikutuksessa toisten toimijoiden kanssa (Edminston, 2007). Tästä syystä, jos muiden näkökulmien huomioon ottaminen nähdään moraalikasvatuksen perustana, on varottava sellaisen kulttuurin muodostumista, jossa asetetaan moraalinen tuomio niille toimijoille, jotka eivät toiminnassaan näitä näkökulmia pysty huomioimaan. Tämän kaltaisia tuomioita esiintyi luontokouluretkellä ja niiden välityksellä moraalisen kritiikin kohteena ollut oppilas tuomittiin usein moraalin vastaiseksi toimijaksi. Kyseisen toimijaan kohdistuvan tuomion sijaan, kasvatustoiminnassa tuomion kohteena tulisi enemmän olla kärsimystä tuottava tilanne, jota voidaan arvioida kollektiivisen reflektion pohjalta (vrt. Ruiz & Vallejos, 1999; vrt. Wals, 2010; vrt. Öhman & Östman, 2008). Tällöin kasvatustoiminnassa voidaan yrittää välttää oppilaan moraalin vastaisen toimijan positioon identifioitumista ja edistää täten jaetun moraalin konstruktia.

Moninaisiin näkökulmiin perustuvaan moraalikasvatukseen liittyy myös pluralistisia tekijöitä, jotka tulee huomioida osana tätä toimintaa. Nämä tekijät liittyvät siihen, että

toimijoiden keskuudessa voi esiintyä erilaisia tulkintoja siitä, millaiseksi myötätunnon kohteen näkökulma voidaan määrittää. Tästä syystä, vaikka kaikkien ihmisten ja muiden eliöiden näkökulmat liitettäisiin osaksi opetus- ja kasvatustoimintaa, ei ole yhdentekevää, millä tavalla tämä toteutuu. Luontokoulussa käsitykset siitä, mikä on väkivaltaa, huolenpitoa tai sortoa vaihtelivat yksilöllisesti toimijoiden keskuudessa. Täten myös käsitykset siitä, millaisia toisten eliöiden ja ihmisten näkökulmat ovat erosivat toisistaan. Ihmisten ja muiden eliöiden näkökulmien liittäminen osaksi kasvatustoimintaan ei täten vielä itsessään riitä myötätuntokulttuurin laajenemisen perustaksi. Tämän lisäksi moraalikasvatuksessa tulisi huomioda myös oppilaiden moraalikäsitysten eroavaisuus suhteessa eliöiden näkökulmiin. Kärsivän eliön näkökulmasta voi olla useita eri tulkintoja, jotka tulee huomioda pluralismiin pohjaavaa moraalialia määritettäessä.

Tähän kärsijän näkökulmaan liittyvät myös käsitykset siitä, mitä on hyvinvointi myötätuntoteon kohteen kannalta. Hyvinvointi voidaan kuitenkin laaja-alaisesti määritettynä käsittää kaikkien elollisten ominaisuutena. Tämän suuntainen hyvinvointikäsitys mukaillee esimerkiksi Taylorin (1986) tulkintoja siitä, että kaikille eliöille voidaan määrittää oma hyvä, jota ne tietoisesti tai tiedostamatta tavoittelevat. Jos kasvatusta ja opetustoiminnassa edistetään vain tietynlaisia tulkintoja eliöiden ja oppilaiden näkökulmista, voidaan tätä toimintaa pitää indoktrinaationa, jonka välityksellä oppilaille luodaan tietynlaisia käsityksiä itsestä ja toisista toimijoista.

Luontokouluretkellä ainoastaan opettajat määrittivät emansipatoristen myötätuntotekojen välityksellä oppilaiden ja ötököiden näkökulmiin liittyviä toimintaa ohjaavia käsityksiä. Nämä teot määrittivät täten sitä, millaiseksi sorto, väkivalta ja hyvinvointi tuli määrittää teon kohteen näkökulmasta. Tässä suhteessa kasvatustoiminta sai jälleen indoktrinaation piirteitä, sillä nämä määrittäykset perustuivat opettajien ilmentämiin arvoihin ja moraalikäsityksiin, jotka liittyivät tulkintoihin toimijoiden näkökulmista. Täten oppilaat eivät voineet myöskään muuttaa kritisoivilla myötätuntoteoillaan näitä näkökulmiin liittyviä määrittäyksiä retken aikana.

Oppilaiden toimesta tehtyihin näkökulman määrittäyksiin liittyen on huomioitava myös se, että oppilailla saattaa olla sellaista tietoa näistä toisten näkökulmista, jota opettaja ei pysty tavoittamaan. Vaikka opettajalla on lähtökohtaisesti enemmän valtaa kuin oppilaalla suhteessa opetus- ja kasvatustoimintaan, tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että

opettajalla olisi oikea käsitys muiden näkökulmiin liittyvistä tekijöistä. Tästä syystä oppilaan tulee voida muuttaa ryhmää ohjaavia moraalikäsitteitä silloin, kun oppilaan näkemys asioiden tilasta osoittautuu kollektiivisessa reflektiossa oikeelliseksi suhteessa käsillä olevaan tilanteeseen.

Tämä oppilaan käynnistämä transformaatio voi olla Thornbergin (2009) ajattelua mukaillen kriittistä ajattelua tukevaa toimintaa, jonka välityksellä opitaan vaikuttamaan yhteisön arvoihin ja normeihin. Täten voidaan myös oppia dialogiperusteisesti kyseenalaistamaan kasvatustoiminnassa ilmenevät yleiset moraalinormit. Tämän kaltainen toiminta voi johtaa osaltaan myös oppilaan voimaantumiseen, kun oppilas havaitsee, että hänen näkökulmansa tunnustetaan yhteisön muiden toimijoiden keskuudessa (vrt. Paloniemi & Koskinen, 2005; vrt. Shor & Freire, 1987) ja lopulta valtaantumiseen oppilaan havaitessa pystyvänsä vaikuttamaan yhteisön toimintaan (vrt. Paloniemi & Koskinen, 2005). Samalla saatetaan myös tukea oppilaiden osallisuuden tunteen muodostumista, sillä heille moraalisesti merkitykselliset näkökulmat tuodaan tällöin kasvatustoiminnan keskiöön.

Tästä syystä osallisuuden edistämiseksi opettajan tulisi kyetä tulkitsemaan oppilaan myötätuntotekoja ja niiden ilmentämiä merkityksellisiä suhteita. Tämän myötä oppilaiden osallisuus ei perustu ainoastaan oppilaiden toiminnan autonomisuuteen, vaan osallisuuden kokemus pohjautuu myös siihen, millä tavalla kasvatustoiminnassa huomioidaan ne oppilaan näkökulmat, jotka ilmentävät hänen elämänsä, syviä, tunteisiin liitoksissa olevia merkityksiä päivittäisessä vuorovaikutuksessa (vrt. Bae, 2009; vrt. Dirkx, 1997). Täten tärkeänä tekijänä osallisuuden näkökulmasta näyttäytyy opettajan kyky vastata sensitiivisesti oppilaan myötätuntoon. Osallisuuden yhdeksi lähtökohdaksi muodostuu tällöin opettajan herkkyys tulkita oppilaan moraalikäsitteitä, sillä näiden välityksellä voidaan tehdä oppilaalle merkityksellinen osaksi yhdessä elettyä todellisuutta.

9.5 Elämän väkivaltaisuus kestävän myötätuntokulttuurin perustana

Vaikka kritisoivat myötätuntoteot ilmentävät oppilaille merkityksellisiä suhteita, ne eivät kuitenkaan aina voi johtaa moraalinormien transformatioon. Kasvatus- ja opetus-toiminnalla on tiettyjä opetussuunnitelmissa määritettyjä tavoitteita, joita myös pyritään saavuttamaan. Kuten Niemi ym. (2018) ovat todenneet, täydellinen oppilaan osallisuus

on mahdotonta, juurikin opetussuunnitelmien tavoitteiden toteutumisen näkökulmasta. Tästä huolimatta myötätuntoteot tulisi huomioida aina, kun se on mahdollista kasvatus- ja opetustoiminnassa, ja niitä tulisi käsitellä oppilaiden kanssa dialogisesti mahdollisuuksien mukaan. Täten oppilaat voivat oppia refleктоimaan omia myötätuntotekojaan suhteessa muihin tilanteissa vallitseviin tekijöihin ja havaitsevat, että toisiin toimijoihin kohdistuva väkivalta on joskus välttämätöntä ihmisten ja muiden eliöiden hyvinvoinnin näkökulmasta.

Täten oppilaat voivat saavuttaa tietoisuuden siitä, että ihmisen ja muiden eliöiden olemassaoloon liittyy aina väistämättä väkivaltaa. Ilman väkivaltaa eliöt eivät pysty saavuttamaan perustavanlaatuisia elämän edellytyksiä, sillä elämän ylläpitäminen jo itsessään vaatii kuoleman tuottamista toisille eliöille. Tämä käsitykseni ihmisen väkivaltaisuudesta poikkeaa Ruuskan ja Heikkurisen (2018) tekemästä väkivallan määrittämisestä, jonka mukaan ainoastaan haluihin perustuva toisten eliöiden hyödyntäminen määrittyy väkivallaksi.

Tämä Ruuskan ja Heikkurisen näkökulma näyttäytyy ongelmallisena myötätunnon ja laajenevan huolenpidon piirin näkökulmasta. Tätä ongelmallisuutta kuvaa kysymys siitä, luodaanko haluja ja tarpeita määritettäessä dikotomioita, moraalisesti puhtaita ja epäpuhtaita yhteiskuntia ja yksilöitä? Ihmiskulttuurien ollessa moninaisia, on mahdollista tehdä jakoa sen välille, mitä voidaan pitää kulttuurisena tarpeena tai haluna. Pluralistisessa todellisuudessa selvärajaiset halun ja tarpeen määritelmät voivat johtaa tiettyihin ryhmiin ja yksilöihin kohdistuviin moraalisiin tuomioihin. Tämän seurauksena myötätunto suuntautuu ainoastaan moraalisesti ”puhtaisiin” tarpeitaan tyydyttäviin ryhmiin, väkivaltaisten, halujaan tyydyttävien ryhmien, jäädessä huolenpidon piirin ulkopuolelle.

Ruuskan ja Heikkurisen väkivallan määritelmä ei täten tue laajenevan huolenpidon piirin rakentumista. Tämän määritelmän vastainen, esittämäni eliöiden perustavanlaatuisen väkivaltaisuuden tiedostaminen, voi toimia potentiaalisena pohjana ihmisten ja muiden eliöiden keskinäiselle myötätunnolle. Ihmiset voivat tämän välityksellä tiedostaa selkeämmin paikkansa osana elämänkiertoa ja ihmisryhmiä ei tällöin jaottele väkivallattomuuden myytti, jonka välityksellä voidaan pyrkiä vetämään rajaa väkivaltaisten ja väkivallasta puhtaiden ihmisryhmien välille.

Täten, jos jaettu väkivaltaisuus nähdään ihmisyyden ja elämän perustana, mikään yksittäinen ryhmä ei nouse väkivallattomuudessaan muiden yläpuolelle moraalisesti puhtaan yhteisönä. Tämän mukaisesti kasvatuksen kontekstissa oppilaiden tulisi voida tiedostaa ihmisyyden väkivaltainen luonne, jotta he voivat kohdata itsensä ja muut ilman pyrkimystä väkivallattomaan puhtauteen. Täten ihmisyyden osalta kasvatuksessa voidaan kohdata myös yksilöiden väistämätön epätäydellisyys moraalisina toimijoina.

Vaikka tietynlainen ihmisen harjoittama väkivalta ja sorto oikeutettaisiin moraalinormeilla kasvatuksen kontekstissa, on oppilaiden pystyttävä kyseenalaistamaan nämä määritelmät. Jos oppilaiden moraalinormeja kritisoivat myötätuntoteot jäävät huomiotta, voidaan kasvatuksen välityksellä vahvistaa käsitystä siitä, että hyvän oppilaan ei tule puuttua valtaa edustavien opettajien moraaliseen toimintaan (vrt. Thornberg, 2009). Tällöin opettaja näyttäytyy väkivaltaa ja moraalista puhtautta määrittävänä toimijana. Täten voidaan huomaamatta edistää eräänlaista Freiren (1970) kuvailemaa hiljaisuuden kulttuuria, jossa myötätuntoteot ovat sallittuja ainoastaan tilanteissa, joissa ne mukailevat valtaapitävien käsityksiä moraalista toiminnasta (vrt. Georges, 2013). Tällöin myös tarpeeton väkivalta ja sorto piiloutuvat moraalinormeihin, jotka oikeuttavat näitä tekijöitä ideologisina itsestäänselvyyksinä (vrt. Suoranta & Ryyänen, 2014). Tästä syystä oppilaan kritisoiviin myötätuntotekoihin on suhtauduttava avoimen reflektiivisesti, jotta ne eivät määrity moraalin vastaiseksi toiminnaksi (vrt. Žižek, 2009) ja niiden ilmentämä väkivalta sekä sorto voidaan tehdä näkyväksi. Täten oppilaat voivat myös osallistua myötätuntokulttuurin luomiseen.

Jatkotutkimuksen muodossa oppilaiden emansipatoristen myötätuntotekojen käynnistämää moraalin transformaatiota tulisi tarkastella osana käytännön kasvatustoimintaa. Tällöin voitaisiin tulkita sitä, millä tavalla tämä muutos moraalimuodostusprosessissa ilmenee suhteessa oppilaiden voimaantumisen ja valtaantumisen kokemuksiin moraalisina toimijoina (vrt. Paloniemi & Koskinen, 2005).

Lähteet

- Aaltola, E. (2017). Miksi empatia. Teoksessa E. Aaltola & S. Keto (toim.), *Empatia – Myötäelämisen tiede* (s. 13-27). Helsinki: Into Kustannus Oy.
- Aarnio-Linnavuori, E. (2018). Ympäristö ylittää oppiainerajat – Arvolatautuneisuus ja monialaisuus koulun ympäristöopetuksen haasteina (Väitöskirja, Helsingin yliopisto). *Environmentalica Fennica*, 34, 1-109.
- Agar, N. (2001). *Life's intrinsic value*. New York: Columbia University Press.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406.
- Bannon, B. E. (2013). From intrinsic value to compassion: A place-based ethic. *Environmental Ethics*, 35(3), 259-278.
- Brannen, J. (2007). Working qualitatively and quantitatively. Teoksessa C. Seale, G. Giampietro, J. Gubrium & D. Silverman (toim.), *Qualitative research practice*. (s. 282-297). London: SAGE Publications.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. New York: Psychology Press.
- Castano, C. (2012). Fostering compassionate attitudes and the amelioration of aggression through a science class. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(8), 961-986.
- Corsaro, W. A. (2012). Interpretive reproduction in children's play. *American Journal of Play*, 4(4), 488-504.
- Cotton, D., Winter, J., & Bailey, I. (2013). Researching the hidden curriculum: Intentional and unintended messages. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(2), 192-203.
- De Melo Resende, V. (2012). Critical discourse analysis and ethnography: The crisis in the national street children's movement in Brazil. *Qualitative Research*, 13(5), 511-527.

- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., ... Sherin, B. L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3-53.
- Dey, I. (2007). Grounded theory. Teoksessa C. Seale, G. Giampietro, J. Gubrium & D. Silverman (toim.), *Qualitative research practice* (s. 80-95). London: SAGE Publications.
- Dirkx, J. (1997). Nurturing soul in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (74), 79-88.
- Dirkx, J. (1998). Transformative learning theory in the practice of adult education: An overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1-14.
- Dirkx, J., & Mezirow, J. (2006). Musing and reflecting on the meaning, context and process of transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 4(2), 123-139.
- Eckersley, R. (2005). Ecocentric discourses: Problems and future prospects for nature advocacy. *Tamkang Review*, 34(3-4), 155-186.
- Edmiston, B. (2007). *Forming ethical identities in early childhood play*. London: Routledge.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Englund, T., Öhman, J., & Östman, L. (2008). Deliberative communication for sustainability? A Habermas-inspired pluralistic approach. Teoksessa S. Gough & A. Stables (toim.), *Sustainability and security within liberal societies: learning to live with the future* (s. 29-48). New York: Routledge.
- Erickson, F. (2007). Ways of seeing video: Toward a phenomenology of viewing minimally edited footage. Teoksessa R. Goldman, R. Pea, P. Barron & S. J. Derry (toim.), *Video research in the learning sciences* (s. 145-155). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (trans. M. B. Ramos). Harmondsworth, Middlesex: Penguin Education.

- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness* (trans. M. B. Ramos). New York: Seabury.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach* (trans. D. K. Donaldson Macedo & A. Oliveira). Boulder, CO: Westview.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- Georges, J. M. (2013). An emancipatory theory of compassion for nursing. *Advances in Nursing Science*, 36(1), 2-9.
- Girard, R. (1987). *Job: The victim of his people* (trans. Y. Freccero). London: Athlone Press.
- Girard, R. (2001). *I see Satan fall like lightning* (trans. J. G. Williams). New York: Orbis Books.
- Girard, R. (2004). *Väkivalta ja pyhä* (suom. O. Sinivaara). Helsinki: Tutkijaliitto.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Granby, MA: Bergin & Garvey.
- Goetz, J. L., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351- 374.
- Goodpaster, K. (1978). On being morally considerable. *Journal of Philosophy*, 75(6), 308-325.
- Gould, J., & Uusihakala, K. (2016). Jälkisanat: Refleksiivisyys ja tiedon laatu. Teoksessa J. Gould & K. Uusihakala (toim.), *Tutkija peilin edessä. Refleksiivisyys ja etnografinen tieto* (s. 218-229). Helsinki: Gaudeamus.
- Gustavssona, L., & Pramling, N. (2014). The educational nature of different ways teachers communicate with children about natural phenomena. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 59-72.
- Habermas, J. (1976). Tieto ja intressi (suom. P. Löppönen). Teoksessa R. Tuomela & I. Patoluoto (toim.), *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet* (s. 118-141). Helsinki: Gaudeamus.

- Habermas, J. (1984). *The Theory of communicative action, vol. 1: Reason and the rationalization of society* (trans. Thomas McCarthy). Boston: Beacon.
- Halstead, J. M., & Pike, M. A. (2006). *Citizenship and moral education. Values in action*. London, New York; Routledge.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF. Luettu 13.4.2018. <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>
- Hart, R. (2008). Stepping back from 'the ladder': Reflections on a model of participatory work with children. Teoksessa A. Reid, B. B. Jensen, J. Nikel & V. Simovska (toim.), *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability* (s. 19-31). New York: Springer.
- Haydon, G. (2006). *Education, philosophy and the ethical environment*. Oxford: Routledge.
- Heath, C., & Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. London: SAGE Publications.
- Heikkilä, T. (2008). *Tilastollinen tutkimus* (7. uudistettu painos). Helsinki: Edita Prima Oy.
- Heinonen, T., & Luomi, A. (2008). *Rakkaalla lapsella on monta nimeä. Ympäristökasvatuksen käsitteiden määritelmäluonnos*. Helsinki: Pääkaupunkiseudun kierrätyskeskus Oy.
- Hepburn, A. & Potter, J. (2007). Discourse analytic practice. Teoksessa C. Seale, G. Giampietro, J. Gubrium & D. Silverman (toim.), *Qualitative research practice* (s. 168-185). London: SAGE Publications.
- Hilppö, J., Rajala, A., Lipponen, L., Pursi, A., & Abdulhamed, R. (2018). Studying compassion in the work of ECEC educators: A sociocultural approach to practical wisdom in early childhood education settings. Teoksessa S. Phillipson & S. Garvis (toim.), *Teachers and Families Perspectives in Early Childhood Education and Care: Early Childhood Education and Care in the 21st Century Vol II* (s. 64-75). New York: Routledge.
- Huckle, J., & Wals, A. E. J. (2015). The UN decade of education for sustainable development: Business as usual in the end. *Environmental Education Research*, 21(3), 491-505.

- Hyvärinen, M. (2010). Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 90-118). Tampere: Vastapaino.
- Höijer, B. (2004). The discourse of global compassion: The audience and media reporting of human suffering. *Media, Culture & Society*, 26(4), 513-531.
- Jalongo, M. R. (2014). Introduction. Teoksessa M. R. Jalongo (toim.), *Teaching compassion: Humane education in early childhood*. New York: Springer.
- Jickling, B. (2003). Environmental education and environmental advocacy: Revisited. *Journal of Environmental Education*, 34(2), 20-27.
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103.
- Juhila, K., Jokinen, A., & Suoninen, E. (2012). Kategoria-analyysin juuret. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Kategoriat, kulttuuri & moraalit* (s. 17-41). Tampere: Vastapaino.
- Kahn, R. (2008a). From education for sustainable development to ecopedagogy: Sustaining capitalism or sustaining life? *Green Theory & Praxis: The Journal of Ecopedagogy*, 4(1), 1-14.
- Kahn, R. (2008b). Towards ecopedagogy: Weaving a broad-based pedagogy of liberation for animals, nature, and the oppressed people of the earth. Teoksessa A. Darder, R. Torres & M. Baltodano (toim.), *The Critical Pedagogy Reader* (s. 522-540). New York: Routledge.
- Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy & planetary crisis. The ecopedagogy movement*. New York: Peter Lang.
- Kant, I. (1785). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Riga, Latvia: J.F. Hartknoch.
- Kellert, S. R. (1993). Introduction. Teoksessa S. R. Kellert & E. O. Wilson (toim.), *The biophilia hypothesis*. (s.20-27). Washington, D. C.: Island Press.
- Knoblauch, H., & Schnettler, B. (2012). Videography: Analysing video data as a 'focused' ethnographic and hermeneutical exercise. *Qualitative Research*, 12(3), 334-356

- Kopnina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD): The turn away from 'environment' in environmental education? *Environmental Education Research*, 18(5), 699-717.
- Kopnina, H., & Cherniak, B. (2016). Neoliberalism and justice in education for sustainable development: A call for inclusive pluralism. *Environmental Education Research*, 22(6), 827-841.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimuseetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A., & Tiitinen, S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvuori & P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. (s. 446-459). Tampere: Vastapaino.
- Landsdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: Critical reflections. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.), *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice* (s. 11-23). Oxon: Routledge.
- Leopold, A. (1949). *Sand County Almanac*. Oxford: Oxford University Press.
- Lijmbach, S., Margadant-van Arcken, M., Koppen, C. S. A. & Wals, A. E. J. (2002). Your view of nature is not mine! – Learning about pluralism in the classroom. *Environmental Education Research*, 8(2), 121-35.
- Lilius, J. M., Worline, M. C., Dutton, J. E., Kanov, J., & Maitlis, S. (2011). Understanding compassion capability. *Human relations*, 64(7), 873-899.
- Lilius, J. M., Worline, M. C., Maitlis, S., Kanov, J., Dutton, J. E., & Frost, P. (2008). The contours and consequences of compassion at work. *Journal of Organisational Behavior*, 29(2), 193-218.
- Lipponen, L. (2018). Constituting cultures of compassion in early childhood educational settings. Teoksessa S. Garvis & E. Eriksen Ødegaard (toim.), *Nordic Dialogues on Children and Families* (s. 39-50). Abingdon, UK: Routledge.
- Lipponen, L., Rajala, A., & Hilppö, J. (2018). Compassion and emotional worlds in early childhood education. Teoksessa C. A. Pascal, T. Bertram & M. Veisson (toim.), *Early Childhood Education and Change in Diverse Cultural Contexts*. New York: Routledge.

- Luff, P., & Heath, C. (2012). Some 'technical challenges' of video analysis: Social actions, objects, material realities and the problems of perspective. *Qualitative Research*, 12(3), 255-279.
- Lumber, R., Richardson, M., & Sheffield, D. (2017). Beyond knowing nature: Contact, emotion, compassion, meaning, and beauty are pathways to nature connection. *PLoS ONE*.12(5). Luettu 1.3.2018.
<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0177186>
- Luomanen, J. (2010). Straussilainen grounded theory -menetelmä. Teoksessa J. Ruusu-vuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 351-371). Tampere: Vastapaino.
- Max-Neef, M. (2010). The World on a collision course and the need for a new economy. *Ambio*, 39(3), 200-210.
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (4. painos). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education*, 28(2), 100-109.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. Teoksessa J. Mezirow & associates (toim.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74(1), 5-12.
- Morrow, R. A., & Torres, C. A. (2002). *Reading Freire and Habermas: Critical pedagogy and transformative social change*. New York: Teachers College Press.
- Naess, A. (1989). *Ecology community and lifestyle*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niemi, R., Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2018). Osallistumista vai osallistamista? Osallisuuden tarkastelua monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamisessa. *Nuorisotutkimus*, 36(1), 22-35.

- Norat, M. A. V., Herreria, A. F., & Martinez-Rodriguez, F. M. M. (2016). Ecopedagogy: A movement between critical dialogue and complexity: Proposal for a categories system. *Journal of Education for Sustainable Development*, 10(1), 178-195.
- Nussbaum, M. C. 2001. *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities. The human development approach*. London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2014). Compassion and terror. Teoksessa M. Ure & M. Frost (toim.), *The Politics of Compassion* (s. 189-207). New York: Routledge.
- Oksanen, M. (2012). *Ympäristöetiikan perusteet. Luonne, historia ja käsitteet*. Helsinki: Gaudeamus.
- Paloniemi, R., & Koskinen, S. (2005). Ympäristövastuullinen osallistuminen oppimisprosessina. *Terra*, 117(1), 17–32.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: SAGE Publications.
- Payne, P. (2010). The globally great moral challenge: Ecocentric democracy, values, morals and meaning. *Environmental Education Research*, 16(1), 153-171.
- Pellegrini, A. D., Symons, F. J., & Hock, J. (2004). *Observing children in their natural worlds: A methodological primer*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perusopetuslaki 36§/628/1998. Luettu 11.3.2018.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P36>
- Peterson, A. (2017). *Compassion and education: Cultivating compassionate children, schools and communities*. London: Springer.
- Pfattheicher, S., Sassenrath, C., & Schindler, S. (2016). Feelings for the suffering of others and the environment. Compassion fosters pro-environmental tendencies. *Environment and Behavior*, 48(7), 929–945.

- Piccolo, J. J. (2017). Intrinsic value in nature: Objective good or simply half of an unhelpful dichotomy? *Journal for Nature Conservation*, 37, 8-11.
- Pink, S. (2007). Visual methods. Teoksessa C. Seale, G. Giampietro, J. Gubrium & D. Silverman (toim.), *Qualitative research practice* (s. 361-377). London: SAGE Publications.
- Plumwood, V. (2012). *The Eye of the Crocodile*. Australia: ANU E Press.
- Preston, C. J. (2001). Intrinsic value and care: Making connections through ecological narratives. *Environmental Values*, 10(2), 243-263.
- Puolimatka, T. (1998). *Opetusta vai indoktrinaatiota. Valta ja manipulaatio opetuksessa*. Tampere: Kirjayhtymä.
- Rajala, A. (2016). *Toward an agency-centered pedagogy: A teacher's journey of expanding the context of school learning* (Väitöskirja, Helsingin yliopisto). Helsinki: Opettajankoulutuslaitos.
- Rajala, A., & Lipponen, L. (2018). Early childhood education and care in finland: compassion in narrations of early childhood education student teachers. Teoksessa S. Garvis, S. Phillipson & H. Harju- Luukkainen (toim.), *Volume I. Early Childhood Education in the 21st Century: An International perspective*. New York: Routledge.
- Rayn, J. (2013). Uncovering the hidden voice: can grounded theory capture the views of a minority group? *Qualitative Research*, 14(5), 549-566.
- Ronkanen, S., Pehkonen, L., Lindblom -Ylänne, S., & Paavilainen, E. (2011). *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Ruiz, P. O. & Vallejos R. M. (1999). The Role of compassion in moral education. *Journal of Moral Education*, 28(1), 5-17.
- Ruuska, T., & Heikkurinen, P. (2018). Väkivalta ihmisen aikakaudella. *Tieteessä tapahtuu*, 36(3), 11-25.
- Ruusuvuori, J. Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9-36). Tampere: Vastapaino.

- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166-190). Tampere: Tampere University Press.
- Salonen, A. O. & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus*, 35(1), 4-15.
- Salonen, A. O. & Rouhinen, S. (2015). Vastuullinen maailmansuhde – tulevaisuuden toivoa säilyttävän kulttuurievoluution suunnannäyttäjä. *Tiedepolitiikka*, 3(40), 7-16.
- Schultz, P. W. (2002). Inclusion with nature: The psychology of human-nature relations. Teoksessa P. Schmuck, & W. P. Schultz (toim.), *Psychology of sustainable development* (s. 61-78). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Seale, C. (2007). Quality in qualitative research. Teoksessa C. Seale, G. Giampietro, J. Gubrium & D. Silverman (toim.), *Qualitative research practice* (s. 379-390). London: SAGE Publications.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data. Methods for analyzing talk, text and interaction* (3. painos). London: SAGE Publications.
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children and Society*, 18(2), 106-118.
- Sparrman, A. (2005). Video recording as interaction: Participant observation of children's everyday life. *Qualitative Research in Psychology*, 2(3), 241-255.
- Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, (5), 17-33.
- Suoninen, E. (1999). Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s.17-37). Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, J. (2005). *Radikaali kasvatus. Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa*. Helsinki: Gaudeamus.

- Suoranta, J., & Ryyänen, S. (2014). *Taisteleva tutkimus*. Helsinki: Into Kustannus.
- Tani, S. (2016). SIRENE:n tarina. *SIRENE:n blogi*. Luettu 20.11.2018. <https://www.sirene.fi/blog/sirenen-tarina/>
- Tani, S., Cantell, H., Koskinen, S., Nordström, H., & Wolff, A. (2007). Kokonaisvaltaisuuden haaste: näkökulmia ympäristökasvatuksen kulttuuriseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. *Kasvatus*, 38(3), 199-211.
- Taylor, P. (1986). *Respect for nature: A theory of environmental ethics*. New Jersey: Princeton University Press.
- TENK. (2009). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi*. Helsinki: TENK. Luettu 22.3.2018. www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf
- TENK. (2012). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: TENK. Luettu 23.3.2018. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Thornberg, R. (2009). The moral construction of the good pupil embedded in school rules. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(3), 245-26.
- Tolppanen, S. Aarnio-Linnanvuori, E. Cantell, H., & Lehtonen, A. (2017). Pirullisen ongelman äärellä – Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen malli. *Kasvatus*, 48(5), 456-468.
- Vuorikoski, M., & Kiilakoski, T. (2005). Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.), *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus* (s. 309-334). Tampere: Vastapaino.
- Värri, V-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Wals, A. E. J. (2010). Mirroring, Gestaltswitching and transformative social learning: Stepping stones for developing sustainability competence. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 380-390.
- Wals, A. E. J. (2011). Learning our way to sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(2), 177-186.

- Wals, A. E. J., & Blaze Corcoran, P. (2006). Sustainability as an outcome of transformative learning. Teoksessa J. Holmberg, & B. Samuelsson (toim.), *Drivers and Barriers for Implementing Sustainable Development in Higher Education*. Paris: UNESCO.
- Wals, A. E. J., & Heymann, F. V. (2004). Learning on the edge: Exploring the change potential of conflict in social learning for sustainable living. Teoksessa A. Wenden (toim.), *Educating for a Culture of Social and Ecological Peace* (s. 123-145). New York: State University of New York Press.
- Wals, A. E. J., & Jickling, B. (2000). Process-based environmental education seeking standards without standardizing. Teoksessa B. B. Jensen, K. Schnack, & V. Simovska (toim.), *Critical Environmental and Health Education: Research Issues and Challenges* (s. 127-48). Kööpenhamina: Aarhus University Press.
- Wals, A. E. J., & Jickling, B. (2002). Sustainability in higher education: From double-think and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(3), 221-232.
- Wilson, E. O. (1984). *Biophilia, the human bond with other species*. Cambridge: Harvard University Press.
- Žižek, S. (2008). *Violence – Six sideways reflections*. New York: Picador.
- Žižek, S. (2009). *Pehmeä vallankumous. Psykoanalyysi, taide, politiikka* (suom. J. Porttikivi & E. Lennes). Helsinki: Gaudeamus.
- Åkerström, M., Jacobsson, K., & Wästerfors, D. (2007). Reanalysis of previously collected material. Teoksessa C. Seale, G. Giampietro, J. Gubrium & D. Silverman (toim.), *Qualitative research practice* (s. 314-328). London: SAGE Publications.
- Öhman, J. (2006). Pluralism and criticism in environmental education and education for sustainable development: A practical understanding. *Environmental Education Research*, 12(2), 149-163.
- Öhman, J., & Östman, L. (2008). Clarifying the ethical tendency in education for sustainable development practice: A Wittgenstein-inspired approach. *Canadian Journal of Environmental Education*, 13(1), 57-72.